

**Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät
Tämä elämä -hankkeessa mukana olleiden
yläkoulunuorten kokemuksissa**

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteen maisteriohjelma:
erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma
Helmikuu 2020
Eerika Greus

Ohjaajat:
Jonna Kangas & Sara Sintonen

Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		
Tekijä - Författare - Author Eerika Greus		
Työn nimi - Arbetets titel Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät Tämä elämä -hankkeessa mukana olleiden yläkoulunuorten kokemuksissa		
Title Protective and risk factors of mental health in adolescents' experiences in This life of mine -project		
Oppiaine - Läroämne – Subject Erityispedagogiikka		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Jonna Kangas & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 02/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 s + 1 liite
Tiivistelmä - Referat – Abstract		
<p>Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä kasvatuksen ja koulutuksen kannalta relevantteja asioita nuorten puheesta nousee esille suhteessa mielenterveyden suojaaviin ja riskitekijöihin sekä miten nuorten puhe heijastelee heidän tulevaisuudensuunnitelmiaan. Tarkastelun kohteena oli hyvinvointiin ja mielenterveyteen vaikuttavia tekijöitä, jotka olivat tässä tutkimuksessa nuorten vahvuudet, onnistumiset, yläkoulukokemukset ja koulun ilmapiiri, kaverisuhteet, opettaja-oppilassuhteet sekä nuoren tulevaisuudensuunnitelmat. Tutkimuksen tavoitteena oli taustoittaa nuorten sanoin syitä kouluun liittyvälle hyvinvoinnille, ja antaa siten viiteitä kasvatusalan ammattilaisille siitä, millaisin keinoin nuorten hyvinvointia ja mielenterveyttä voitaisiin kouluissa edistää. Tutkimus tehtiin yhteistyössä Tämä elämä -hankkeen kanssa. Tutkimus on kvalitatiivinen, ja sen aineisto kerättiin vuonna 2019 kahdesta Uudenmaan koulusta vapaamuotoisilla kyselyillä (n=16) sekä teemahaastatteluilla (n=4). Tutkittavien joukko (N=20) koostui 8.- 9.-luokkalaisista aiemmin Tämä elämä -hankkeen työpajoihin osallistuneista nuorista. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teemoittelua.</p> <p>Tulokset osoittivat, että nuorten puheesta oli havaittavissa sekä monia mielenterveyden suojaavia että riskitekijöitä. Suojaaviksi tekijöiksi luokiteltiin, että nuorella oli kavereita koulussa, hän osasi nimetä omia vahvuuksiaan ja onnistumisen kokemuksiaan, hän koki yläkoulukokemuksensa ja koulun ilmapiirin positiivisena, ja että hänellä oli sellainen aikuinen koulussa, kenelle hän pystyy puhumaan omista asioistaan. Mielenterveyden riskitekijöistä nousi esille puolestaan kavereiden puute koulussa, stressi, negatiiviset yläkoulukokemukset esimerkiksi huonojen opettajakokemusten tai vääräntasoisien tehtävien vuoksi sekä kykenemättömyys nimetä omia vahvuuksiaan ja onnistumisen kokemuksiaan. Hyvinvoivalle nuorelle on tyypillistä suunnitella elämänsä, ja tämän tutkimuksen nuorista suurin osa osasi nimetä joitakin tulevaisuudensuunnitelmiaan. Vaikka tämän tutkimuksen nuorista 65 prosentilla oli monia suojaavia tekijöitä elämässään, on kuitenkin huomioitava, että jopa 20 prosentin kokemuksista nousi esille useita riskitekijöitä, ja 15 prosentilla jotain siltä väliltä.</p> <p>Teemoittelussa nousi esille yhteyksiä eri ryhmien välillä. Esimerkiksi vahvuuksien ja onnistumisen kokemusten nimeämisessä oli selvä yhteys. Luontevahvuuksiaan nimenneillä oli yhteys myös positiivisiin ja monipuolisiin tulevaisuudensuunnitelmiin. Opettaja-oppilassuhteilla oli puolestaan yhteys koettuihin yläkoulukokemuksiin. Niillä nuorilla, joilla ei ollut koulussa sellaista aikuista, kenelle hän voisi puhua omista asioistaan, oli muutenkin negatiiviset yläkoulukokemukset. Tutkimuksen johtopäätöksenä voidaan todeta, että kouluissa tulisi olla enemmän akateemisten taitojen ulkopuolelle sijoituvaa vahvuusopetusta, ja monipuolisia palautteenantomenetelmiä tulisi hyödyntää kaikessa koulutyössä. Tämän avulla nuorten hahmotus omista vahvuuksistaan ja onnistumisistaan koulussa voisi parantua, mikä vaikuttaisi koulussa viihtymiseen ja hyvinvointiin. Myös opettaja-oppilassuhteeseen panostaminen tukee nuorten hyvinvointia. Lisäksi koulutehtävien vaatimustaso tulisi säätää jokaiselle nuorelle sopivaksi, jotta tehtävien tekeminen tuntuisi mielekkäältä ja tukisi nuoren oppimista.</p>		
Avainsanat - Nyckelord hyvinvointi, mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät, nuoret, koulu		
Keywords well-being, protective and risk factors of mental health, adolescents', school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, Helda / E-thesis (opinnäytteet)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Educational Sciences		
Tekijä - Författare – Author Eerika Greus		
Työn nimi - Arbetets titel Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät Tämä elämä -hankkeessa mukana olleiden yläkoulunuorten kokemuksissa		
Title Protective and risk factors of mental health in adolescents' experiences in This life of mine -project		
Oppiaine - Läroämne - Subject Special Education		
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Jonna Kangas & Sara Sintonen	Aika - Datum - Month and year 02/2020	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 61 pp. + 1 appendice
<p>Tiivistelmä - Referat - Abstract</p> <p>The aim of this study was to examine what is relevant to education regarding adolescents' experiences in relation to mental health protective and risk factors, and how their speech reflects their future plans. This study examined factors that are related to well-being and mental health, which were adolescents' strengths, successes in school, experiences and atmosphere in upper comprehensive school, friendships, teacher-student relationships, and future plans. This study was conducted in collaboration with This life of mine -project. The study is qualitative and its data was collected from two schools in the Uusimaa region through free-form questionnaires (n=16) and thematic interviews (n=4) in 2019. Adolescents' in this study consisted of 8th and 9th grade students who have earlier participated in the This life of mine -workshops. Thematic design was used as the method of data analysis.</p> <p>The results indicated that there were many protective and risk factors of mental health in adolescents' experiences. Protective factors included the presence of friends at school, ability to name one's own strengths and successes, positive school experiences and the presence of an adult at school that adolescent can discuss with. Mental health risk factors included lack of friends at school, stress, negative school experiences, for example due to poor teacher-student relationship or too easy school assignments, and the inability to name one's own strengths and successes. It is a sign of wellbeing for adolescents' to plan their future, and most of the people in this study were able to name some of their future plans. Although 65 % of the adolescents' in this study had many protective factors in their lives, it should be noted that up to 20 % had multiple risk factors in their experiences, and 15 % had something in between.</p> <p>Also links between different themegroups emerged. For example, there was a clear connection between naming one's own strengths and experiences of success. Those who named their own strengths were also linked to positive and diverse plans for their future. Teacher-student relationships also had a connection with the positivity of the school experiences. Those adolescents' who did not have a close adult in school also had negative school experiences. As a conclusion there should be more strength-teaching in schools, and versatile feedback methods should be used in all school work. This would help adolescents' in the process of noticing and naming own strengths and successes at school, which would have a impact on the school experiences and well-being. Investing in teacher-student relationships also supports the well-being of students. In addition, the level of school assignments should be adjusted to the needs of each student so that the assignments would support the adolescents' learning.</p>		
Avainsanat - Nyckelord hyvinvointi, mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät, nuoret, koulu		
Keywords well-being, protective and risk factors of mental health, adolescents', school		
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)		
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information		

Sisällys

1 JOHDANTO.....	1
2 HYVINVOINTI JA MIELENTERVEYS KÄSITTEINÄ.....	3
2.1 Mielenterveyden määritelmä.....	3
2.1.1 Funktionaalinen mielenterveyden malli.....	4
2.1.2 Subjekttiivinen hyvinvointi ja onnellisuus.....	5
2.2 Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät.....	6
2.3 Mielenterveys lapsuudessa ja nuoruudessa.....	8
3 HYVINVOINNIN JA MIELENTERVEYDEN EDISTÄMINEN.....	10
3.1 Mielenterveyteen vaikuttamisen keinot.....	10
3.2 Hyvinvointiin ja mielenterveyteen vaikuttaminen koulussa.....	11
3.2.1 Kasvattajan rooli hyvinvoinnin ja mielenterveyden lisäämisessä.....	13
3.2.2 Positiivinen pedagogiikka väylänä mielenterveyden edistämisessä...	16
3.2.3 Nuoren myönteisen kehityksen teoria.....	18
3.3 Nuorten suhtautuminen tulevaisuuteen.....	19
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	22
5.1 Tämä elämä -hanke.....	22
5.2 Aineiston keruu.....	24
5.3 Aineiston analyysi.....	26
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	28
6.1 Nuorten puheesta havaitut mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät.....	28
6.1.1 Mielenterveyden suojaavat tekijät.....	34
6.1.2 Mielenterveyden riskitekijät.....	36
6.2 Nuorten tulevaisuudensuunnitelmat ja -haaveet.....	38

7 POHDINTA.....	41
7.1 Johtopäätökset.....	42
7.2 Luotettavuus ja tutkimusetiikka.....	48
7.3 Jatkotutkimusaiheet.....	50
LÄHTEET.....	52
LIITE 1. Yläkoululaisille lähetetty vapaamuotoinen kysely.....	62

KUVIOT

Kuvio 1. Funktionaalisen mielenterveyden malli (Lahtinen ym., 1999).....	4
Kuvio 2. Edellytykset nuoren myönteiseen kehitykseen ja sen vaikutukset (Lerner & Lerner, 2013).....	18
Kuvio 3. Analyysistä löytyneet teemat.....	27
Kuvio 4. Vastaajat jaettuna mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyyden mukaan.....	28
Kuvio 5. Nuorten tulevaisuudensuunnitelmat ryhmiteltynä niiden aiheiden mukaan.....	38
Kuvio 6. Pohdittujen kehitysideoiden mahdolliset vaikutukset nuorten hyvinvointiin ja koulukokemuksiin.....	47

TAULUKOT

Taulukko 1. Mielenterveyteen vaikuttavia suojaavia ja riskitekijöitä (Heiskanen ym., 2005).....	7
Taulukko 2. Mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyys aineistossa. Tekijät voivat olla myönteisinä suojatekijöitä ja kielteisenä riskitekijöitä...	29
Taulukko 3. Aineistosta löytyneet mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät.....	34
Taulukko 4. Mielenterveyden suojaavien tekijöiden vahvistaminen koulussa kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta.....	43

1 Johdanto

Nuorten hyvinvointi ja mielenterveys ovat nousseet tärkeiksi yhteiskunnallisiksi tekijöiksi (Solantaus, 2015, 8), ja nuorten hyvinvointi on yhteydessä muun muassa koulusuoriutumiseen ja koulussa viihtymiseen (Noble ym., 2008, 8–10). Ihmisen hyvinvoinnin, terveyden ja toimintakyvyn perustana voidaan pitää puolestaan mielenterveyttä (THL, 2019a). Hyvä mielenterveys luo pohjan lapsen ja nuoren myönteiselle kehitykselle, oppimiselle ja yhteiskuntaan integroitumiselle. Lapsen ja nuoren mielenterveyden kehitys tapahtuu yksilön omien ominaisuuksien, ympäristön ja kokemusten yhteisvaikutuksen tuloksena. (Lindblom ym., 2015, 37.) Usein mielenterveys nousee kuitenkin puheeksi vasta sitten, kun se alkaa horjua. Miksei tätä psyykkisiä toimintoja ylläpitävää voimavaraa kannattaisikin vahvistaa jo ennen vaikeuksien ilmenemistä? Jotta mielenterveyden edistämistyö voitaisiin kohdentaa oikeaan paikkaan, tarvitaan tietoa siitä, mitkä asiat ovat nuorten kokemuksen mukaan hyvin ja mitkä heikosti, ja mitkä taustalla vaikuttavat tekijät ovat johtaneet siihen. Nykyään mielenterveyteen kohdistuvat toimet tulisikin kohdistaa enemmän suotuisan kehityksen tukemiseen kaikilla lapsilla ja nuorilla, eikä ainoastaan niillä, joiden kehitys on vaarassa (Solantaus, 2015, 9). Mielenterveyttä voidaan edistää vahvistamalla sitä suojaavia tekijöitä, kuten positiivisia sosiaalisia suhteita ja onnistumisen kokemuksia (Lönngqvist & Lehtonen, 2013, 26).

Nuorten hyvinvoinnin merkitys on noussut erittäin keskeiseksi tekijäksi koulumaailmassa, ja myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan koulunkäynnin yksiselitteinen päätavoite on kouluyhteisön jäsenten hyvinvointi (POPS, 2014, 18). Sen vuoksi päivittäiseen koulutyöhön tulisi sulauttaa erilaisia sisältöjä ja käytänteitä hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Lapset ja nuoret viettävät suuren osan ajastaan koulussa, joten se on oivallinen paikka mielenterveyden edistämiseen (Solantaus, 2015, 9). Esimerkiksi luokan ilmapiiri on suoraan yhteydessä oppilaiden kokemaan hyvinvointiin (Ryan & Deci, 2016, 367). Vahvuusperustainen opetus mahdollistaa edistymisen nuorten keskinäisissä suhteissa ja ilmapiirissä, kun he oppivat tunnistamaan myös muissa paremmin voimavaroja (Seligman, 2009). Koko oppilasryhmään tai kouluun kohdentunut vahvuusopetus voi puolestaan lisätä voimakkaasti yhteishenkeä ja yhteenkuuluvuuden tunnetta, jotka ovat myös yhteydessä hyvinvointiin (Greenberg ym., 2003).

Kiinnostukseni aiheeseen lähti liikkeelle työskenneltyäni nuorten kanssa, jotka oireilivat psyykkisesti. Tämä sai minut pohtimaan, kuinka paljon tehokkaampaa olisi keskittyä juuri hyvinvoinnin ja mielenterveyden vahvistamiseen kaikilla nuorilla, ennaltaehkäisten samalla oireiden puhkeamista. Mediassa puhutaan paljon nuorten hyvinvoinnista ja jaksamisesta, mutta harvemmin nuorten itse kertomat kokemukset pääsevät esille, jonka vuoksi halusin saada nuorten äänen kuuluviin kysymällä heidän omakohtaisia kokemuksiaan hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyvistä asioista. Heidän kertomillaan kokemuksilla voidaan saada arvokasta tietoa siitä, mihin tekijöihin hyvinvoinnin edistämistoimet tulisi koulussa kohdentaa. Aineistonkeruumenetelmänä käytän vapaamuotoista kyselyä (n=16) sekä teemahaastattelua (n=4). Kaikki vastaajat ovat osallistuneet Tämä elämä -hankkeen yhteen tai kahteen työpajatyöskentelykertaan aiemmin.

2 Hyvinvointi ja mielenterveys käsitteinä

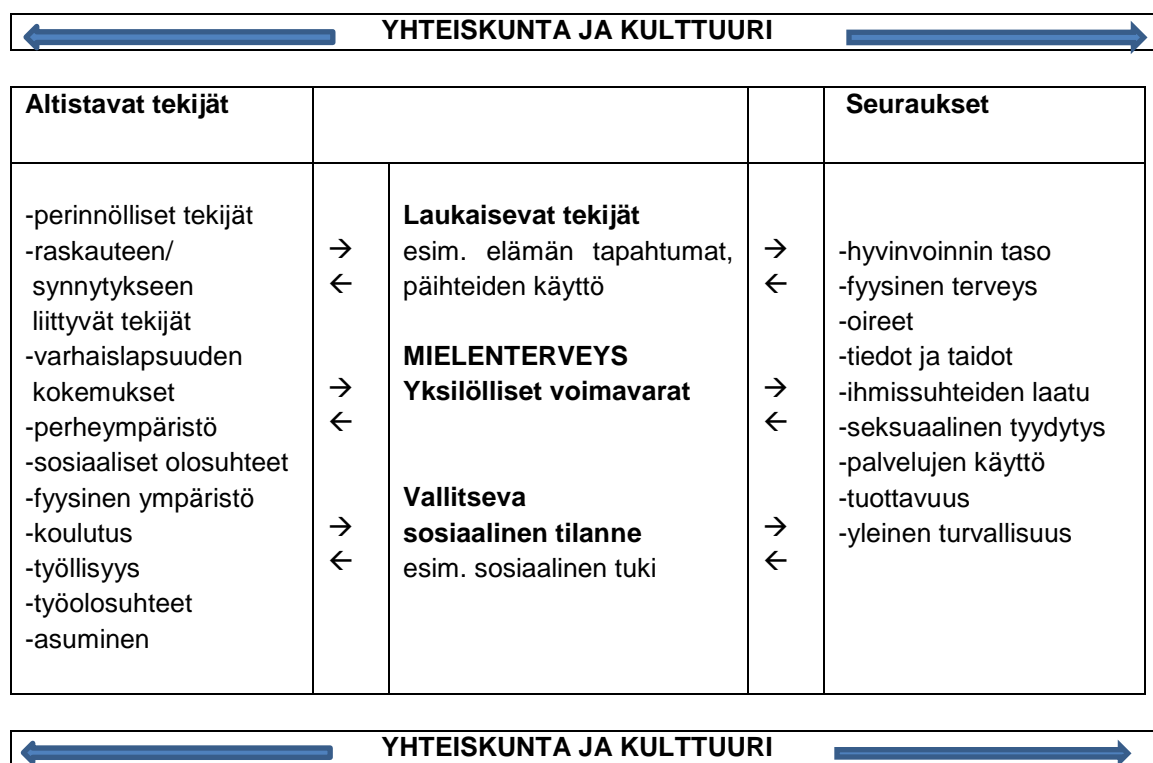
Terveyden ja hyvinvoinnin laitoksen (2019a) mukaan hyvinvointi on käsitteenä melko laaja, mutta hyvinvoinnin osatekijät voidaan jakaa terveyteen, materiaalliseen hyvinvointiin ja subjektiiviseen hyvinvointiin tai elämänlaatuun. Hyvinvointia voidaan tarkastella sekä yksilö- että yhteisötasolla. Yksilöllisen hyvinvoinnin osatekijöiksi lasketaan sosiaaliset suhteet, itsensä toteuttaminen ja onnellisuus. Yhteisötason hyvinvoinnin ulottuvuuksia ovat muun muassa elinolot, opiskelu- tai työolot sekä toimeentulo. (THL, 2019a.) Aikaisempien tutkimusten mukaan hyvinvointi heikkenee siirryttäessä alakoulusta yläkouluun (THL, 2019b). Kuitenkin suomalaisten hyvinvointi on keskimäärin kehittynyt myönteiseen suuntaan, mutta silti väestöryhmien väliset erot hyvinvoinnissa eivät ole kaventuneet (Karvonen ym., 2019, 102). Mielenterveys on puolestaan ihmisen hyvinvoinnin, terveyden ja toimintakyvyn perusta (THL, 2019a).

2.1 Mielenterveyden määritelmä

Mielenterveyden määrittelyyn vaikuttavat esimerkiksi aikakausi ja kulttuuri, jossa eletään, yhteiskunnan normit ja lainsäädäntö sekä ihmisten omat tarpeet. Tämän vuoksi mielenterveys –termistä ei ole olemassa yhtenäistä määritelmää. (Heiskanen & Salonen, 1997, 13.) Mielenterveyttä kuvataan usein psyykkisten oireiden ja diagnostisten tautikriteerien avulla psykiatrian kentällä, mikä antaa väärän ja negatiivispainotteisen kuvan mielenterveydestä (Toivio & Nordling, 2013, 62). Maailman Terveysjärjestön mielenterveyden määritelmää käytetään yleisesti, ja sen mukaan ”Mielenterveys on älyllisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila, jossa yksilö ymmärtää omat kykynsä, pystyy toimimaan elämän normaaleissa stressitilanteissa ja työskentelemään tuottavasti tai tuloksellisesti, ja kykenee toimimaan yhteisön jäsenenä.” (WHO, 2005, 3). Psykoanalyytikko Sigmund Freudin (1856–1939) mukaan mielenterveys on kykyä rakastaa ja tehdä työtä, ja puolestaan Erik H. Eriksonin (1902–1994) mukaan ihmisellä, jolla on hyvä mielenterveys, on todenmukainen käsitys itsestään, ja hänen minäkuvansa on ehjä (Laine & Vilkkoriihelä, 2012).

Mielenterveys nähdään siis psyykkisiä toimintoja ylläpitävänä voimavarana, joka ohjaa elämässä eteenpäin. Jotta mielenterveyttä voidaan ymmärtää tai arvioida, tarvitaan tietoa siitä, mikä on mielenterveyden kannalta normaalia ja mikä poikkeavaa. (Lehtonen & Lönnqvist, 2007, 26.) Normit ovat sidoksissa kulttuuriin, ja esimerkiksi toiminta, joka joissain kulttuureissa liitetään mielenterveyshäiriöön, voi muualla olla luonnollista normaaliin elämään liittyvää vuorovaikutusta. Mielenterveyden kehittymiseen vaikuttavat hyvin monet tekijät, joita ovat muun muassa perimä, äidin raskaudenaikainen terveydentila, varhainen vuorovaikutus sekä elämäkokemukset, joista erityisesti kriisit ja traumaattiset kokemukset, ihmissuhteet ja sosiaalinen verkosto ja elämäntilanteen kuormittavuus. (Toivio & Nordling, 2013, 60–61.) Hyvää mielenterveyttä voidaan ajatella fyysisten, sosiaalisten, kulttuuristen, ympäristöllisten, taloudellisten ja henkisten tekijöiden yhteistoimintana (Booth & Burford, 2001).

2.1.1 Funktionaalinen mielenterveyden malli



Kuvio 1. Funktionaalisen mielenterveyden malli (Lahtinen ym., 1999).

Lahtisen ym. (1999) funktionaalisen mielenterveyden mallin osatekijöiden ajatellaan olevan jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään ja vaikuttavan siten

mielenterveyteen. Mielenterveyden prosessi kuvastuu jatkuvasti jokapäiväisissä kokemuksissamme ja vuorovaikutuksessa muiden ihmisten, ympäristön ja koko yhteiskunnan kanssa sekä kulttuurissa, jossa elämme. Ihmisen positiiviseen mielenterveyteen eli psyykkisiin resursseihin, kykyihin ja muihin voimavaroihin vaikuttavat yksilöllisten ominaisuuksien ohella myös kulttuuri ja yhteiskunta, jossa hän elää. Yhteiskunnan monilla tasoilla tapahtuvalla päätöksenteolla ja toiminnalla on merkitystä yksittäisten ihmisten positiiviseen mielenterveyteen. Muun muassa yhteiskunnan kilpailu, taloudellinen epävarmuus ja arvojen koveneminen ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat ihmisten mielenterveyteen heikentävästi. Tällöin pahoinvointi voidaan nähdä ihmisten voimavarojen ja resurssien vähenemisenä, ei mielenterveyden häiriönä. Näin ollen oireilevien lasten ja nuorten auttaminen tavanomaisin lääketieteellisin keinoin ei ole mallin mukaan voimavaroja lisäävää, vaan ratkaisuja on haettava yhteiskunnan eri toimintasektoreilta.

2.1.2 Subjektiiivinen hyvinvointi ja onnellisuus

Subjektiiivisella hyvinvoinnilla tarkoitetaan ihmisen omaa arviota elämäntyytyväisyydestään sekä myönteisten ja kielteisten tunteiden määrästä. Tällöin nuori, jonka subjektiivinen hyvinvointi on korkealla tasolla, tuntee enemmän myönteisiä kuin kielteisiä tunteita ja on tyytyväinen elämänsä eri osa-alueisiin. (Miao ym., 2014, 174). Oppilaiden koettu subjektiivinen hyvinvointi on yhteydessä koulussa koettuun tyytyväisyyteen ja viihtymiseen (Joronen, 2005). Juntusen (2018) tutkimuksessa nuoret kuvasivat hyvinvointinsa tarkoittavan niin fyysisiä, psyykkisiä kuin sosiaalisia voimavaroja elämässä. Nuoret pitivät merkityksellisenä yhteisöön kuulumista, ihmissuhteiden ylläpitämistä, itsestään huolehtimista, terveenä olemista, taloudellista turvaa sekä harrastamista ja rentoutumista. Tianin ym. (2014) mukaan koulutyytyväisyys viittaa oppilaan subjektiiviseen ja kognitiiviseen arvioon kouluelämänsä laadusta. Positiivinen tunne viittaa koulussa koettuihin myönteisiin tunteisiin, kuten rentoutuneisuuden, mielihyvän tai onnellisuuden tunteeseen. Kouluuun liittyviä negatiivisia tunteita sen sijaan voivat olla esimerkiksi masennus, hermostuminen tai tylsistyminen. (Tian ym., 2014, 356.) Tutkimukset osoittavat myös vertaistuen vaikuttavan myönteisesti oppilaiden subjektiiviseen hyvinvointiin (Mahanta & Aggarwal, 2013).

Nuorten onnellisuus ja tyytyväisyys omaan elämäänsä ovat keskeisiä tekijöitä myönteisen elämänpolun ja henkisen terveyden kannalta (Lyubomirsky, 2007; Seligman, 2011). Onnellisuudella on lukuisia positiivisia sivuvaikutuksia, joista hyötyy yksilön lisäksi myös perhe ja muu yhteisö (Lyubomirsky ym., 2005, 112). On todennäköistä, että hyvinvoivasta nuoresta varttuu myös hyvinvoiva aikuinen, kun taas suuri osa lapsuus- ja nuoruusiän mielenterveyden ongelmista heijastuu myös aikuisikään (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 20). Vaikka useimmat nuoret ilmoittavat olevansa onnellisia, ei heidän hyvinvointinsa kuitenkaan välttämättä ole parhaalla mahdollisella tasolla. Tutkimusten mukaan oppilaiden koulutyytyväisyys vähenee iän myötä siirryttäessä alemmilta luokilta ylemmille luokille (Kämppe ym., 2012; De Santis King ym., 2006, 289). On siis ensiarvoisen tärkeää tietää, kuinka nuorten hyvinvointia voidaan ylläpitää ja kohottaa (Sin & Lyubomirsky, 2009).

Myös itsetunto on yhteydessä subjektiiviseen hyvinvointiin. Hyvä itsetunto on osa positiivista mielenterveyttä ja useiden psykiatristen häiriöiden oirekuvauksissa mainitaankin itsetunto-ongelmat (Mann ym., 2004). Hyvän itsetunnon on todettu olevan yhteydessä moniin hyvinvoinnin tekijöihin, kuten onnellisuuteen, elämäntyytyväisyyteen ja parempaan koulutukseen. Siten itsetuntoa voidaan pitää tärkeänä hyvinvoivan mielen tunnusmerkkinä, ja onkin tärkeää löytää niitä tekijöitä, jotka siihen vaikuttavat parantavasti tai huonontavasti. (Kiviruusu, 2017.) Nuoren subjektiivisen hyvinvointikokemuksen kannalta tärkeinä tekijöinä on pidetty ystävyys-suhteissa syntyviä sosiaalisen tuen, turvallisuuden, luottamuksen, solidaarisuuden ja emotionaalisen osallisuuden kokemuksia (Korkiamäki, 2013).

2.2 Mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät

Mielenterveyden kehitykseen vaikuttavat sisäiset sekä ulkoiset suojaavat ja riskitekijät. Suojaavat tekijät lisäävät yksilön psyykkistä hyvinvointia ja auttavat kohtaamaan ja käsittelemään elämässä vastaan tulevia haasteita. Mielenterveyttä uhkaavat tekijät eli riskitekijät heikentävät hyvinvointia ja turvallisuuden tunnetta sekä lisäävät alttiutta mielenterveysongelmiin. (Toivio & Nordling, 2013, 63.; WHO, 2005) Vaikka nuorella olisi paljon riskitekijöitä elämässään, pystyvät suojaavat tekijät minimoimaan riskitekijöiden vaikutuksia. Vahvuuksia ja voimavaroja tunnistamalla ja käyttämällä voidaan siis pienentää riskien todennäköisyyttä tuomalla suojaavat tekijät esiin (Hotulainen ym., 2014, 272–273). Mielenterveyden suojaavat ja

riskitekijät voidaan jäsentää Bronfenbrennerin ekologisen teorian mukaisesti nuoreen itseensä, hänen lähiympäristöönsä sekä laajempiin rakenteellisiin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin sekä niiden välisiin suhteisiin. Riskitekijöitä lapsen ja nuoren kehitykselle ovat muun muassa haastava temperamentti, oppimisen ja kielenkehityksen häiriöt, vanhempien mielenterveyden häiriöt, laiminlyönti, kiusaaminen ja väkivalta sekä kasvatuskäytännöt. (Anttila ym., 2016, 11.)

Taulukko 1. Mielenterveyteen vaikuttavia suojaavia ja riskitekijöitä (Heiskanen ym., 2005).

Sisäisiä suojaavia tekijöitä	Ulkoisia suojaavia tekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> -hyvä fyysinen terveys ja perimä -myönteiset varhaiset ihmissuhteet -riittävän hyvä itsetunto -hyväksytyksi tulemisen tunne -ongelmanratkaisutaidot -ristiriitojen käsittelytaidot -vuorovaikutustaidot -kyky luoda ja ylläpitää ihmissuhteita -mahdollisuus toteuttaa itseään 	<ul style="list-style-type: none"> -sosiaalinen tuki, ystävät -oikeus kotiin -koulutusmahdollisuudet -työ tai muu toimeentulo -työ- ja kouluyhteisön tuki -kuulluksi tuleminen ja vaikutusmahdollisuudet -turvallinen elinympäristö -helposti tavoitettava yhteiskunnan apu
Sisäisiä riskitekijöitä	Ulkoisia riskitekijöitä
<ul style="list-style-type: none"> -biologiset tekijät, esim. kehityshäiriöt ja sairaudet -itsetunnon haavoittuvuus -avuttomuuden tunne -huonot ihmissuhteet -seksuaaliset ongelmat -eristäytyneisyys -vieraantuneisuus 	<ul style="list-style-type: none"> -erot ja menetykset -hyväksikäyttö ja väkivalta -kiusaaminen -päihteiden käyttö -työttömyys ja sen uhka -syrjäytyminen, köyhyys, leimautuminen, kodittomuus -psykkiset häiriöt perheessä -haitallinen elinympäristö

Keskeinen lapsen selviytymistä tukeva tekijä on, että hänellä on vähintään yksi läheinen aikuinen. Tämä on yleensä huoltaja, mutta se voi olla myös esimerkiksi opettaja, isovanhempi tai kummi. Muita selviytymistä tukevia tekijöitä ovat lapsen hyvä oppimiskyky, sosiaaliset taidot, kaverisuhteet, harrastukset, ongelmanratkaisukyky sekä onnistumisen kokemukset. Koulujen tulee tarjota ihmissuhteita ja kokemuksia, jotka edistävät lapsen mielenterveyttä ja elämässä

pärjäämistä. Nuorten elämänvaiheen suuret riskit liittyvät yleensä väärin valintoihin ja syrjäytymiskehitykseen, joita tulisi koittaa ehkäistä. (Harjajärvi ym., 2006.) Yhteistyö kodin ja koulun välillä on merkittävä tuki nuorelle itselleen, jonka lisäksi aikuiset pysyvät ajan tasalla lapseen tai nuoreen liittyvistä asioista (Veivo, 2011, 77; Jakonen, 2006, 158). Mielenterveyttä edistäviä yhteiskunnallisia toimenpiteitä ovat muun muassa kouluväkivallan vähentäminen ja kouluviihtyvyyden parantaminen, laajojen mielenterveysohjelmien käyttäminen kouluissa sekä lapsiystävällisen kouluympäristön luominen (Lönqvist & Lehtonen, 2013, 26). Kun tunnetaan nuorten mielenterveyteen liittyviä suojaavia ja riskitekijöitä, koulujen toiminta voidaan kohdistaa suoraan suojaavien tekijöiden tukemiseen ja riskitekijöiden minimoimiseen (Solantaus, 2007, 53).

2.3 Mielenterveys lapsuudessa ja nuoruudessa

Nuoruus on lapsuuden ja aikuisuuden väliin sijoittuva psyykkinen kehitysvaihe, joka sijoittuu ikävuosien 12–22 välille nykyäsitöksen mukaan (Aalberg & Siimes, 2007, 15). Tarkkoja ikärajoja lapsuuden, nuoruuden ja varhaisaikuisuuden välille on kuitenkin haastavaa vetää, sillä kyse on enemmänkin peräkkäisistä kehitysvaiheista, joiden kautta lapsi siirtyy aikuisuuteen (Kinnunen, 2011, 23). Nuoruudessa tehtyt valinnat vaikuttavat ihmisen elämässä pitkälle myöhemmin. Esimerkiksi alkoholin ja huumeiden käyttäminen tai karttaminen, koulun, kaveripiirin ja seurustelun ongelmien ratkaisu sekä rikollisuuden ehkäisy tai rikollisen uran valinta tapahtuvat yleensä nuoruudessa (Harjajärvi ym., 2006). Myös laajoissa väestötutkimuksissa on selvinnyt, että noin puolet aikuisiän mielenterveyshäiriöistä on alkanut jo ennen 14 vuoden ikää ja noin kolme neljästä ennen 24. ikävuotta (Marttunen & Karlsson, 2013, 10). Tämän vuoksi nuorille suunnatut mielenterveyden edistämisen keinot onnistuneina voivat vaikuttaa positiivisesti vielä pitkälle elämään vaikuttamalla positiivisesti lapsen ja nuoren valintoihin. Kouluikä on siis ihanteellinen aika vaikuttaa nuorten hyvinvointiin ja mielenterveyteen. (Durlak ym., 2011.)

Nuoruuteen ja puberteettiin liittyy paljon mielialanvaihteluita, ja kehitykseen liittyvien ilmiöiden erottaminen mielenterveyden ongelmista voi olla haastavaa, koska monet oireet esiintyvät ensimmäistä kertaa elämässä (Korhonen & Marttunen, 2006, 79). Nuorten mielenterveyttä tutkivien tulisikin tuntea nuoruusikään liittyviä tavanomaisia piirteitä, ennen kuin voi arvioida nuoren mielenterveyttä (Offer ym., 1990).

Mielialanvaihteluista johtuen nuori ei välttämättä tiedosta aina itsekään, mitä hän ajattelee tai millainen on hänen oma maailmankäsityksensä (Korhonen & Marttunen, 2006, 79). Jopa psykoositasoisten mielenterveysongelmien havaitseminen voi olla haastavaa, sillä oireet voivat sekoittua normaaliin nuoruusiän kehitykseen (Offer ym., 1990). Lapsi tai nuori ei välttämättä osaa tunnistaa tai nimetä pahanolonkokemuksiaan, jolloin apua on vaikea saada ilman ulkopuolista tahoa.

Vasta viime vuosikymmenen aikana lasten ja nuorten mielenterveys on otettu mukaan yhteiskunnalliseen keskusteluun (Solantaus, 2007, 47). Lapsen myönteinen kehitys antaa hyvän pohjan myös mielenterveydelle. Lapsen myönteisen kehityksen kannalta keskeistä on turvallinen kiintymyssuhde lähikasvattajaan sekä riittävän ennakoitava, iänmukaisia haasteita ja onnistumisen kokemuksia tarjoava arki niin kotona, varhaiskasvatuksessa kuin koulussakin. Lisäksi keskeistä on mahdollisuus iänmukaiseen osallisuuteen ja jaetun ilon kokemuksiin. Kasvattajien toimiminen yhdessä kumppaneina yhdistää kodin, varhaiskasvatuksen ja koulun yhteiseksi turvalliseksi kehitysympäristöksi. Lapsen hyvät tunne-, vuorovaikutus-, sekä ongelmanratkaisutaidot ovat voimavara mielenterveyden kehittymiselle ja haasteista selviytymiselle. Lisäksi poliittiset päätökset lapsiperheiden taloudellisesta tilanteesta ja koulujen resursseista vaikuttavat vanhempien ja opettajien toimintaan ja voimavaroihin, ja sitä kautta lapseen ja nuoreen itseensä. Myös yhteiskunnan yleinen ilmapiiri vaikuttaa lapsen ja nuoren mielen hyvinvointiin. (Anttila ym., 2016, 11–12.)

3 Hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäminen

Hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäminen ovat nousseet tärkeiksi kehitystehtäviksi, ja nuorilla niitä voidaan toteuttaa muun muassa kouluissa (Kinnunen, 2011, 49). Hyvinvoinnin edistämällä tarkoitetaan toimintaa, jolla tuetaan ihmisten mahdollisuuksia hyvinvoinnin, terveyden, osallisuuden sekä työ- ja toimintakyvyn ylläpitoon ja parantamiseen. Mielenterveyden edistäminen käsitteenä on osa hyvinvoinnin edistämistä keskittyen psyykkisen hyvinvoinnin lisäämiseen, ja se kattaa minkä tahansa sellaisen toiminnan, joka vahvistaa mielenterveyttä tai vähentää sitä vahingoittavia tekijöitä. Ne voivat olla terveyteen suoraan vaikuttavia tai aivan muita tekijöitä, kuten asuin- tai työympäristön tai yhteiskunnan perusrakenteisiin vaikuttamista. (Lehtonen & Lönnqvist, 2007, 30–31.)

3.1 Mielenterveyteen vaikuttamisen keinot

Mielenterveyden edistämisestä on tullut keskeinen terveystoiminnan painopistealue niin Suomessa kuin muuallakin maailmassa (WHO 2005; Lavikainen ym., 2004, 5). Mielenterveyden edistämistyössä ollaan aiemmin kiinnitetty huomiota erityisesti nuorten riskikäyttäytymiseen ja riskiryhmiin. Toiminnan painopistettä tulisi siirtää nuorten mielenterveyden vahvistamiseen tukemalla nuorten persoonallisuuden ja identiteetin kehittymistä, jakamalla nuoren tunnekokemuksia sekä kannustamalla nuorta ajattelemaan itse omia arvojaan ja valintojaan. (Kinnunen, 2011, 105.) Myös Euroopan komissio ja Maailman terveysjärjestö painottavat koko väestöön kohdistuvia toimia mielenterveyttä koskevassa sopimuksessaan (European Pact for Mental Health and Well-Being, 2008). Kouluyhteisöissä mielenterveyteen liittyvät toimet tulisi kohdistaa kaikkiin nuoriin sekä henkilökuntaan, ja pyrkiä vahvistamaan jokaisen yksilön ja koko yhteisön hyvinvointia ja mielenterveyttä.

Lasten ja nuorten mielenterveyden edistämällä tarkoitetaan heidän kehityksensä tukemista niin emotionaalisen, sosiaalisen kuin kognitiivisen kehityksen alueella. Kehityksen edetessä suotuisasti toivotaan, että häiriökehitykseltä vältyttäisiin. (Solantaus, 2007, 47.) Tärkeimmät tavoitteet mielenterveyden edistämisen näkökulmasta ovat sosiaalisten taitojen, ongelmanratkaisutaitojen ja tunnetaitojen kehittyminen. Lapset ja nuoret oppivat todennäköisesti ratkaisemaan elämäänsä liittyviä haasteita tulevaisuudessa, mikäli heitä tuetaan silloin, kun heidän tunne- ja

ajattelumaailmansa kehittyä (Kinnunen, 2011, 6, 110–111.) Solantauksen (2007) mukaan mielenterveyden edistäminen ja mielenterveysongelmien ehkäiseminen nähdään toinen toisiaan tukevinä ja toisiinsa liittyvinä toimintoina. Mielenterveyteen vaikuttamisen keinot voidaan jakaa promootioihin, preventioihin sekä interventioihin. Kaikki näistä voidaan kohdistaa joko yksilöön tai koko yhteisöön. (Solantaus, 2007, 48–49.)

Promootio on hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämistä ja tukemista, ja tähän voidaan yleisesti luokitella esimerkiksi ihmissuhteiden, sosiaalisten kykyjen ja riittävän tukevan ja sallivan lähiyhteisön parantaminen. Preventio voi olla ennaltaehkäisyä tai jo olemassa olevien ongelmien pahenemisen ehkäisemistä. (Solantaus, 2007, 48–49; Lehtonen & Lönnqvist, 2007, 30). Tällaiseksi voidaan laskea esimerkiksi koulussa opiskeltuja hyvinvointiin ja mielenterveyteen liittyviä asioita. Tällöin myös nuori saattaa tunnistaa itsensä esimerkiksi oireiden kuvauksesta ja saattaa hakea apua (Haasjoki & Ollikainen, 2010, 15). Interventiolla tarkoitetaan mitä tahansa menetelmää, jolla mielenterveyttä tuetaan tai ongelmia ehkäistään (Lehtonen & Lönnqvist, 2007, 31; Solantaus, 2007, 49). Interventioksi voidaan laskea jo opettajan käymä keskustelu oppilaan kanssa, jossa opettaja tarkistaa kaiken olevan hyvin oppilaan elämässä, tai esimerkiksi stressinhallinta-illan järjestäminen koulussa (Haasjoki & Ollikainen, 2010, 15). Hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistäminen nuorten parissa on lupaavaa, inhimillisesti arvokasta sekä taloudellisesti tuloksekasta (Solantaus, 2007, 45–47).

3.2 Hyvinvointiin ja mielenterveyteen vaikuttaminen koulussa

Koulunkäynnin yksiselitteinen päätavoite on kouluyhteisön jäsenten hyvinvointi (POPS, 2014, 18), jolloin päivittäiseen koulutyöhön tulisi sulauttaa erilaisia sisältöjä ja käytänteitä hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Kouluyhyvinvoinnilla tavoitellaan oppimista sekä oppilaan kokonaisvaltaista kehitystä ja myönteisiä tunnekokemuksia (Meriläinen ym., 2008, 9). Tutkimuksissa ollaan osoitettu, että kouluyhyvinvointia voidaan edistää harjoittelun avulla (Noble ym., 2008, 8–10; Bolier ym., 2013). Koulu on 2000-luvun puolella kasvattanut suosiotaan muun muassa nuorten mielenterveyden parantamisen strategioiden ja interventioiden kohteena, ja aiemmista koulupohjaisista mielenterveyden edistämiseen suunnatuista interventioista ollaan saatu positiivisia tuloksia (Salerno, 2016). Kouluissa nuoret

ovat paremmin tavoitettavissa kuin esimerkiksi harrastuksissa tai muissa vapaa-ajan toiminnoissa (Wyn ym., 2000), jonka lisäksi kouluissa tavoitetaan suuri joukko nuoria yhdellä kertaa. Nuoret ovat koulussa melkein puolet hereilläoloajastaan, joten koululla on yliverlainen mahdollisuus toimia positiivisena ja hyvinvointia edistävänä instituutiona (Bond ym., 2001). Laadukkaalla opetuksella, kasvatuksella ja opiskelijahuollon palveluilla luodaan hyvinvointia ja tulevaisuutta joka päivä (Kiuru, 2015, 3).

Koulu on oppimisympäristön lisäksi yhteisö, jonka jäsenyydellä on monenlaisia vaikutuksia nuoren psyykkiseen terveyteen ja hyvinvointiin (Jakonen, 2006, 158). Positiivisten koulukokemusten kulmakivenä voidaan pitää hyväksyvää ja yhteisöllistä ilmapiiriä, jonka varaan perustuu pitkälti myös nuorten koulutyytyväisyys, opiskelun mielekkyys ja menestyksekkäät oppimistulokset (Lopez ym., 2018). Koulut ovat ideaaleja paikkoja nuorten myönteisten kehityspolkujen vahvistamisessa, ja opettajat voivat omalla toiminnallaan kannatella nuoria ja auttaa heitä löytämään potentiaalin, mikä voi parhaimmillaan toimia voimavarana koko loppuelämän ajan. Opettajat näkevät työssään myös koko ikäluokan kirjon, mikä auttaa heitä huomaamaan helpommin joukosta apua tarvitsevat yksilöt ajoissa. (Haasjoki & Ollikainen, 2010, 13.) Tuoreimman kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan 8.- ja 9.-luokkalaisista 60 % piti koulunkäynnistä. Nuorten kouluun liittyviä myönteisiä tunteita, kouluintoa ja -viihtyvyyttä on mahdollista lisätä sisällyttämällä luokkatoimintaan positiiviseen psykologiaan perustuvia menetelmiä (Leskisenoja, 2016, 8).

Koulunkäynti, opiskelu ja koulumenestys ovat asioita, jotka muovaavat vahvasti nuoren käsityksiä itsestään ja vaikuttaa siten myös kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin ja mielenterveyteen. Opiskelumotivaatio on keskeinen tekijä, joka ohjaa nuoren opintopolkua merkittävästi. Kouluissa pystytään esimerkiksi viihtyvyydellä ja mielekkäillä tehtävillä ja tarvittavalla tuella lisäämään nuoren opiskelumotivaatiota. Koulumotivaatio on yhteydessä koulunkäynnin mielekkäänä pitämiseen, opiskeluuntoon ja kiinnostukseen. Kuparin ym. (2013) mukaan oppilaat eivät kuitenkaan koe oppimista nykykoulussa mielekkääksi tai merkitykselliseksi. Mitä paremmin motivaationaalisia taipumuksia tunnistetaan koulussa, voidaan ne ottaa myös opetusjärjestelyissä huomioon. Jo pienet erot esimerkiksi tehtävänannossa voivat vaikuttaa merkittävästi nuoren opiskelumotivaatioon. Koulun toiminta ei siis

saisi olla liian suorituskeskeinen, ettei se altista nuoria koulu-uupumukselle ja heikolle opiskelumotivaatiolle (Tuominen-Soini, 2014, 251–252, 259.) Vuoden 2019 kouluterveyskyselystä (THL, 2019b) kävi ilmi, että 8.- ja 9.-luokkalaisista noin joka kuudes (15,8 %) kärsi koulu-uupumuksesta.

Muuttuvassa ja monimutkaistuvassa maailmassa kasvattajan on entistä tärkeämpää pyrkiä vahvistamaan nuoren joukkoon kuulumisen kokemuksia ja siten ehkäistä sosiaalista syrjäytymistä, mikä on tärkeää myös mielenterveyden edistämisen näkökulmasta (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 137, 142). Jos nuori jää koulussa jatkuvasti ryhmän ulkopuolelle tai ikätoverit syrjivät tai kiusaavat nuorta, on hän altis reagoimaan psyykkisesti (Marttunen & Karlsson, 2013, 46). Muita riskitekijöitä ovat koulun levottomuus ja se, ettei koulussa osata hyödyntää oppilaiden ominaisia oppimistapoja eikä ymmärretä heidän kehitystään (Lehto-Salo, 2011, 24). On siis äärimmäisen tärkeää, että nuoret viihtyvät koulussa ja pitävät koulutyötä mielekkäänä, mihin vaaditaan myönteinen ilmapiiri, kannustavat opettajat sekä korkealaatuista ja innostavaa nuorten kokemusmaailmaa ja osallisuutta hyödyntävää opetusta (Noble ym., 2008, 8–10). Negatiivisten tunteiden kanssa selviämistä, sosiaalisia taitoja ja hyviä ystävyyssuhteita, kuten myös positiivista asennetta koulua kohtaan voidaan vahvistaa erityisesti ikävuosien kuusi ja kuusitoista välisenä aikana, mikä tarjoaa monia mahdollisuuksia mielenterveyden edistämiseksi koulukontekstissa (Hodgson, 1996).

3.2.1 Kasvattajan rooli hyvinvoinnin ja mielenterveyden lisäämisessä

Tässä tutkimuksessa kasvattajalla tarkoitetaan koulun henkilökuntaa, esimerkiksi opettajaa, opinto-ohjaajaa ja rehtoria. Kasvattajat koulussa saattavat vaikuttaa hyvinkin merkittäväällä tavalla nuorten tulevaisuuteen myönteisesti, mikäli nuoret saadaan omaksumaan erilaisia hyvinvointia tuottavia toimintatapoja osaksi arkikäyttäytymistään (Patton ym., 2000). Sosioemotionaalisesti taitava opettaja pystyy helpommin näkemään oppilaiden häiriökäyttäytymisen taakse, tarjoamaan tukeaan ja empatiaa, ja siten edesauttaa nuoria oppimaan itsesäätelytaitoja (Jennings & Greenberg, 2009). Tämän vuoksi henkilökunnan hyvinvointitaitojen vahvistaminen luo edellytykset myös nuorten hyvinvoinnin tukemiselle. Koulutyötä suunniteltaessa opettajan tulisi huomioida nuoren kyvyt, persoonallisuus, mielenkiinnon kohteet ja vahvuudet, jolloin itse opetus ja oppimistavoitteet voidaan

asettaa niiden mukaisiksi. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 21–23.) Kuitenkin vain 12,4 % Suomen 8.- ja 9.- luokkalaisista koki vuonna 2019, että heillä oli hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa (THL, 2019b). Koulun työtapojen tulisi hyödyntää enemmän nuorten kokemusmaailmaa ja mielenkiinnon kohteita, jolloin koulunkäynti voisi tuntua mielekkäämmältä. Sopiva tehtävätaso on tärkeää, ja mitä haastavampi oppimistehtävä on, sitä riemullisempi on myös onnistumisen tuottama ilo. (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 21–23.)

Myönteisten opettaja-oppilassuhteiden on todettu aiemmissa tutkimuksissa heikkenevän tasaisesti koulupolun edetessä ja oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (Bru ym., 2010). Hyvään opettaja-oppilas-yhteyteen panostaminen on kustannustehokasta ja hyvinvointia vahvistavaa sekä syrjäytymistä ehkäisevää toimintaa (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152; Pianta ym., 2012). Mikäli nuoret pitävät opettajistaan, pitävät he yleensä myös koulunkäynnistä. Opettajan intohimoinen asenne omaa työtä kohtaan voi tarttua myös nuoriin ja lisätä motivaatiota työskentelyyn. (Jennings & Greenberg, 2009; Jeon ym., 2019.) Nuoret toivovat hyväksyntää, läsnäoloa ja merkityksellisiä kohtaamisia opettajiltaan. Tämän vuoksi opettajien kiinnostuksen pitäisi olla oppiaineet ylittävää, jotta nuoret tulisivat aidosti kuulluiksi. (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152–153.) Kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan 8.- ja 9.-luokkalaisista huolestuttavasti jopa 41,7 % oli sitä mieltä, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Nuoret myös kokivat, etteivät he ole saaneet tukea tai apua koulun aikuisilta mielialaan- (42,5 %) tai hyvinvointiin (18,4 %) liittyvissä asioissa, vaikka olisi ollut tarvetta (THL, 2019b).

Opettajan tulisi voida luoda myönteinen, lämmin ja yhteisöllinen ilmapiiri, jossa jokaisella nuorella on mahdollisuus vuorovaikutukseen muiden kanssa, ja jossa jokainen kokee voivansa kertoa asioistaan koulun aikuiselle (Noble ym., 2008, 8–10). Opettajalla tulisi olla hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä herkkyys reagoida oppilaiden tunneperäisiin vihjeisiin luodakseen myönteisen luokkailmapiirin (Pianta ym., 2012). Kuitenkin alle puolilla Suomen yläkoulunuorista (43 %) oli heidän kokemustensa mukaan mahdollisuus keskustella mieltä painavista asioista koulun aikuisen kanssa (THL, 2019b). Turvallisessa ympäristössä jokainen kokee olevansa arvostettu ja merkityksellinen, mikä parantaa myös kognitiivista ja sosiaalista oppimista (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 152–153; Noble ym., 2008, 8–10). Kouluterveyskyselyssä 2019 selvisi, että yläkoulunuorista hieman yli puolet (56,6 %)

koki olevansa tärkeä osa luokkayhteisöä siinä, missä hieman alle puolet (43,1 %) koki olevansa tärkeä osa koko kouluyhteisöä. On kuitenkin huomioitava, että jopa 11,7 % ei kokenut olevansa tärkeä osa luokka- eikä kouluyhteisöä. (THL, 2019b.) Kasvattajalla on velvollisuus huolehtia siitä, ettei nuori jää yksin tai koe oloaan ulkopuoliseksi (Sajaniemi & Mäkelä, 2014, 153).

3.2.2 Positiivinen pedagogiikka väylänä mielenterveyden edistämisessä

Positiivinen psykologia on tällä vuosituhanella laajentunut monihaaraiseksi tieteenalaksi. Se laajentaa kasvatustieteen kenttää tuomalla nuoren osallisuuden, näkökulmat sekä vahvuudet tutkimuksen ja pedagogisen toiminnan keskiöön, minkä avulla sekä yksilön ja yhteisön hyvinvointi paranee. Hyvän tutkimista tarvitaan, koska vaikka puitteet hyvinvoinnille ovat paremmat kuin koskaan aiemmin, eivät silti masennus tai ahdistus ole vähentyneet. (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 19, 65.) Vaikka positiivinen pedagogiikka keskittyykin vahvuuksiin ja myönteisiin kokemuksiin, ei se silti poissulje kielteisten tunteiden tai asioiden käsittelyä osana nuoren oppimista ja hyvinvointia edistävää kasvatustoimintaa (Kumpulainen ym., 2014, 229). Vaikka tietoisuus positiivisen pedagogiikan periaatteista on tavoittanut hyvin Suomen päiväkodit ja alakoulut, yläkouluissa ja toisella asteella tilanne on vielä aivan toinen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, 9).

Jokaisella nuorella on resursseja, näkyvää osaamista, kykyjä, taitoja tai kehittymässä olevaa potentiaalia, joita käyttöön ottamalla hän on tyytyväinen itseensä ja saavutuksiinsa (Geldhof ym., 2013). Potentiaalinen tai vasta piilossa oleva osaaminen tulee vahvuudeksi silloin, kun ympäristö huomaa sen (Lerner ym., 2012). Viime vuosina kasvatuksen ja opetuksen kentällä on korostettu yhä enemmän yksilöllisten vahvuuksien tunnistamista ja tukemista positiivisten vaikutusten tuottajana (Hotulainen ym., 2014, 264). Omien vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin, mikä kohentaa nuoren itsetuntoa, ja on tätä kautta yhteydessä yksilön hyvinvoinnissa yleisesti elämän eri osa-alueilla (Geldhof ym., 2013). Yksilön vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä myös muun muassa koulumenestykseen (Geldhof ym., 2013) sekä epäonnistumisista ja vaikeuksista selviytymiseen ja ponnisteluun tavoitteiden saavuttamiseksi (Lappalainen & Sointu, 2013). Nuoren käsitykset itsestään ja omista vahvuuksistaan ohjaavat hänen käyttäytymistään, havaintoja ja niiden tulkintaa sekä

vaikuttavat hänen valintoihinsa esimerkiksi peruskoulun päättövaiheessa ja myöhemmässä elämässä (Lappalainen ym., 2008).

Peruskoulu opettaa lähes pelkästään kognitiivisia taitoja, vaikka niillä ei yksinään päästä parhaaseen lopputulokseen (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 79). Useissa tutkimuksissa on havaittu, että hyvinvointi voi parantaa nuorten koulusuoriutumista merkittäväällä tavalla (Durlak ym., 2011) ja sitä voidaan opettaa koulussa niin kuin mitä tahansa oppiainetta. Hyvinvointiopetus on muiden opetussisältöjen tavoin tavoitteellista ja suunnitelmallista opetusta, jossa keskitytään esimerkiksi vahvuuksiin, tunnetaitoihin, läsnäolotaitoihin, vuorovaikutustaitoihin (Noble ym., 2008, 8–10). Tällainen opetus voidaan nähdä akateemisen suoriutumisen kannalta täydentävänä, eikä kilpailevana tavoitteena (Norrish ym., 2013, 150), ja sekä oppilaat että opettajat hyötyvät positiivisemmasta ja vähemmän stressaavasta kouluympäristöstä (Norrish, 2015, 54). Hyvinvointiopetus kouluissa on tieteellisesti perusteltua, koska yksilö voi vaikuttaa omaan onnellisuuteensa jopa 40 % ympäristön vaikutuksen ja perimän lisäksi (Lyubomirsky, 2007), ja hyvinvointi vähentää masennusta, lisää yleistä tyytyväisyyttä omaan elämään ja parantaa oppimista sekä luovaa ajattelua (Seligman, 2011, 80). Myös vanhemmat haluavat lapsilleen opettavan koulussa hyvinvointiopetusta (Seligman ym. 2009, 293). Lisäksi myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan oppilas tarvitsee koulussa kannustusta ja yksilöllistä tukea sekä kokemusta siitä, että kouluyhteisössä hänen hyvinvoinnistaan ja oppimisestaan välitetään (POPS, 2014, 15).

Vahvuusperustaisen opetuksen näkökulma on lempeämpi verrattuna usein toteutettuun korjaamisen traditioon, jossa keskitytään ensisijaisesti siihen, mitä nuori ei osaa tai mitä hänen tulisi vielä oppia (Meriläinen ym., 2008, 8). Koulumaailmassa kuitenkin vahvuuksiksi ajatellaan helposti juurikin akateemiset vahvuudet ja koulussa pärjääminen, vaikka on myös paljon muita vahvuuksia (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 79). Lappalaisen (2001) tutkimuksessa kävi ilmi, että suurimmalla osalla koulussa heikosti pärjäävistä oppilaista ei heidän omasta mielestään ollut lainkaan vahvuuksia. Olisi tärkeää, että jokainen pystyisi nimeämään itsessään edes yhden vahvuuden, ja usein vahvuuksien tunnistamisen kautta yksilö keksii ja löytää itsestään muitakin vahvuuksia. Jo pelkkä omien vahvuuksien tunnistaminen esimerkiksi koulutyössä tai arjessa lisää hyvinvointia (Linkins ym., 2015). Vaikka kaikkien oppilaiden vahvuuksien tunnistaminen ja vahvistaminen on tärkeää, on se

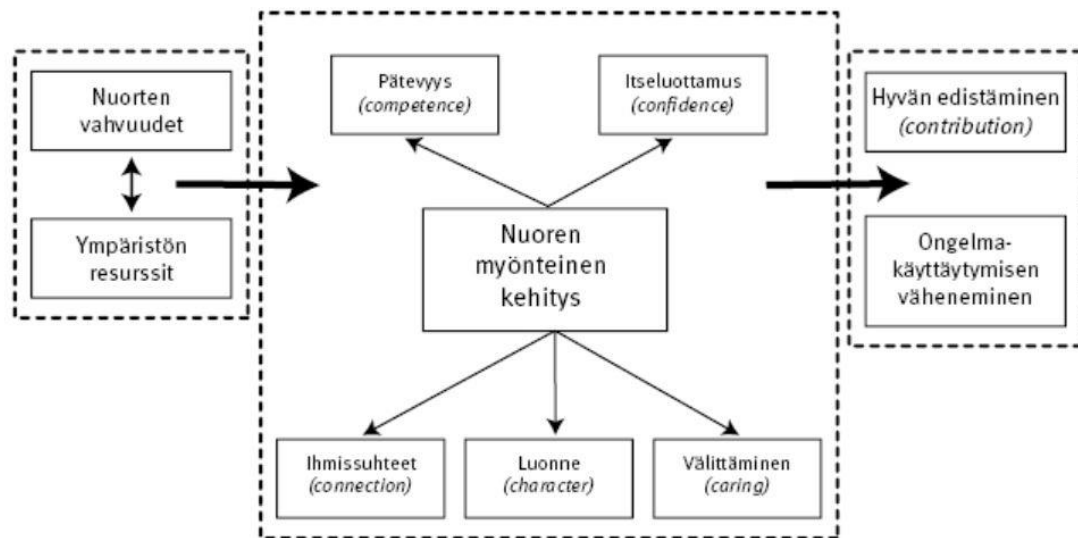
erityisen tärkeää akateemisesti heikosti suoriutuville, koska heidän taitonsa voivat jäädä koulumaailmassa puutekeskeisen tarkastelun varjoon (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 80).

Nuorten vahvuuksien tunnistamisessa auttaa palautteenanto, koska tietty osaamisalue tai taito tulee vahvuudeksi vasta sitten, kun myös muut huomaavat, ja sanovat sen ääneen (Lerner ym., 2012). Erityisen suuri merkitys on opettajien antamalla palautteella. Monipuolinen arviointi ja siihen perustuvan ohjaavan palautteen antaminen ovat opettajien keskeisiä pedagogisia keinoja oppilaiden koko kehityksen ja oppimisen tukemiseen. (POPS 2014, 47.) Yläkoulunuorista 71,6 % koki kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan saaneensa positiivista palautetta tekemisistään koulussa. Palautteenannossa on tärkeää osoittaa nuorelle, missä hän oli hyvä tai miten hän osasi toimia oikein. Yläkoulussa akateemista tukea korostetaan emotionaalista tukea enemmän, koska opetuksen pääpaino on akateemisten aineiden hallinnassa (Bru ym., 2010; Coffey, 2013). Koulumaailmassa vahvuuksien tunnistamisen tulisi ulottua akateemisten vahvuuksien lisäksi myös esimerkiksi sosioemotionaalisiin vahvuuksiin (Hotulainen ym., 2014, 273, 277). Tunne-elämän vahvuudet näyttäisivätkin olevan ajattelun vahvuuksia voimakkaammin yhteydessä onnellisuuden kokemuksiin (Uusitalo-Malmivaara, 2014, 75).

3.2.3 Nuoren myönteisen kehityksen teoria

Lernerin (2007) nuoren myönteisen kehityksen teorian (Positive Youth Development) mukaan yhdistämällä nuoren omat vahvuudet ympäristön, kuten koulun ja kodin voimavaroihin, voidaan mahdollistaa kaikille nuorille positiivinen elämänpolku. Tämän optimistisen näkemyksen mukaan nuoruusvaihetta ei nähdä myrskyisänä haasteena, vaan enemmänkin mahdollisuuksia täynnä olevana voimavarana. Nuoria tulisi sitouttaa mielekkäisiin toimintoihin ja ohjata oikeisiin suuntiin sen sijaan, että tiettyjä toimija jatkuvasti kiellettäisiin. Nuoren myönteisen kehityksen teorian mukaan nuorten hyvinvointi voidaan jakaa viiteen osa-alueeseen eli ”viiteen C:hen”, joilla viitataan vastaaviin englanninkielisiin sanoihin pätevyys (competence), itseluottamus (confidence), ihmissuhteet (connection), luonne (character) ja välittäminen (caring). Paras keino tarjota nuorelle turvallinen nuoruusaika on edistää hänen myönteistä kehitystään näillä viidellä osa-alueella. Tasapainoinen kasvu edellyttää myönteistä kehitystä kaikilla osa-alueilla, jotka ovat myös vuorovaikutuksessa keskenään. Kun

edellä mainitut tekijät vahvistuvat nuoren elämässä, alkaa hän todennäköisesti edistää niitä olosuhteita, jotka ovat hyödyttäneet häntä. (Lerner & Lerner, 2013).



Kuvio 2. Edellytykset nuoren myönteiseen kehitykseen ja sen vaikutukset (Lerner & Lerner, 2013).

Teoriassa pätevyydellä tarkoitetaan kykyä pärjätä elämässä ja selviytyä jokapäiväisestä arjesta tarkoituksenmukaisella tavalla. Pätevyys voi näkyä nuorten elämässä positiivisena näkemyksenä omasta toiminnastaan esimerkiksi akateemisesti, kognitiivisesti, sosiaalisesti, emotionaalisesti tai ammatillisesti. Pätevyyden tunne rakentuu siis sen ympärille, mitä nuori osaa tehdä. Itseluottamuksella tarkoitetaan nuoren sisäistä kokemusta omasta arvostaan ja minäpystyvyydestään sekä uskoa saavuttaa itselleen merkityksellisiä asioita. Jos nuori pitää itseään pätevänä, hän suhtautuu toimintaansa yleensä luottavaisesti. Ihmissuhteilla tarkoitetaan nuoren positiivisia suhteita kavereihin, perheeseen sekä koulun ja ympäröivän yhteisön ihmisiin. Myönteiset ihmissuhteet lisäävät hyvinvointia, ja hyvinvoivat ihmiset vetävät puoleensa helpommin myönteisiä ihmissuhteita, joten sosiaaliset suhteet ja hyvinvointi ovat yhteydessä toisiinsa vahvistavana kehänä. Emotionaalisia ja sosiaalisia taitoja on harjoiteltava jatkuvasti, jotta nuori pystyisi solmimaan laadukkaita ihmissuhteita. Luonteella tarkoitetaan teorian mukaan ensisijaisesti nuoren osoittamaa kunnioitusta sosiaalisia ja kulttuurillisia normeja kohtaan sekä moraalista käsitystä oikeasta ja väärästä, mutta myös vahvuudet lukeutuvat luonteeseen. Myönteisen kehityksen teorian mukaan välittämisellä tarkoitetaan muita kohtaan osoitettua sympatiaa ja empatiaa.

Kehumalla ja tekemällä hyviä tekoja voimme vahvistaa toisten hyvinvoinnin lisäksi omaa mielialaamme. Kaikkia nuorten hyvinvoinnin osa-alueita voidaan vahvistaa erilaisilla harjoitteilla, jotka soveltuvat hyvin myös kouluun (Lerner ym., 2012).

3.3 Nuorten suhtautuminen tulevaisuuteen

Tulevaisuudenkuvalla tarkoitetaan yksilön käsitystä, mielikuvaa tai näkemystä tulevaisuudesta, ja se luodaan menneisyyden ja nykyisyyden pohjalta. Tulevaisuudenkuvat ohjaavat päätöksentekoa ja valintoja. (Mikkonen, 2000, 63.) Nuoruuteen liittyy oleellisesti tulevaisuuden haaveilu ja suunnittelu, ja tulevaisuuspuhe asemoituukin juuri nuorille erityisen keskeiseksi identiteetin konstruoinnin ja esittämisen väyläksi (Ollila, 2008). Nuoria vaaditaan yhä aiemmin tekemään omaa tulevaisuuttaan koskevia yksilöllisiä valintoja ja kantamaan niistä vastuuta (Hoikkala & Paju 2002, 26.) Nuorilla on tarve tulevaissuuntautuneisuuteen kulttuurista tai yhteiskunnasta riippumatta (Framer, 2003). Nuoren kokemuksella elämän merkityksellisyydestä ja kyvystä asettaa tulevaisuuteen suunnattuja tavoitteita on todettu olevan yhteys (Gorlova ym., 2010). Tulevaisuuteen asetetut tavoitteet ja unelmat vievät elämässä eteenpäin (Juntunen, 2018). Asennoituminen tulevaisuuteen vaikuttaa myös ennustavasti haasteiden määrään. Framerin (2003) mukaan myönteisellä asenteella ennustetaan parempaa tulevaisuutta siinä missä nuoret, jotka suhtautuvat tulevaisuuteen negatiivisesti, kokevat myös enemmän haasteita.

Tulevaisuusohjaamisella tarkoitetaan yksinkertaisesti tulevaisuudesta annettua opinto- ja uraohjausta, jossa sovelletaan tulevaisuudentutkimuksen ja ryhmäohjauksen menetelmiä. Tulevaisuusohjauksessa autetaan ja tuetaan yksilöä pohtimaan omannäköistään tulevaisuutta valmiiden ratkaisujen sijaan. Tulevaisuusohjausta voi soveltaa esimerkiksi peruskouluun oppilaanohjauksen tunneille. (Tulevaisuusohjaus, 2019.) Ohjauksessa tulee huomioida ohjattavan tiedot, taidot, tunteet ja reaktiot sekä edetä rauhassa ohjattavaa kunnioittaen (Vehviläinen, 2014). Ohjaajan tuleekin tiedostaa omat asenteensa ja ennakkoluulonsa, jotta pystyy ohjaamaan nuorta juuri hänelle parhaaseen suuntaan ilman, että ohjaajan asenteet vaikuttavat ohjaustilanteeseen (Ahvenainen ym., 2014). Nuori tarvitsee luotettavan aikuisen, joka on aidosti kiinnostunut hänen asioistaan (Raatikainen, 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014)

mukaan oppilaanohjaustoiminnan tulee muodostaa koko perusopetuksen ajan kestävä, perusopetuksen jälkeisiin opintoihin ulottuva jatkumo. Oppilaanohjauksen tavoitteena on edistää oppilaiden koulutyön onnistumista, opintojen sujumista sekä koulutuksen tuloksellisuutta ja vaikuttavuutta kannustaen nuorta myös kyseenalaistamaan koulutuksiin ja ammatteihin liittyviä ennakkokäsityksiä. (POPS, 2014, 150.) Suomen 8.- ja 9.-luokkalaisista 7,9 prosentilla ei ollut opintosuunnitelmia peruskoulun jälkeen (THL, 2019b), jolloin oppilaanohjauksen merkitys korostuu entisestään.

Nuorten tulevaisuuteen suuntautumista tutkitaan vuosittain esimerkiksi Nuorisobarometrilla, ja suhtautuminen tulevaisuuteen on sen mukaan yleensä toiveikasta. Elämässään tyytyväisimmät suomalaisnuoret uskovat hyvään tulevaisuuteen ja luottavat itseensä (Salonen & Konkka, 2017). Elämän hyväksi kokeminen koostuu merkityksellisyyden kokemisen lisäksi aineettomista, aineellisista ja niiden välimaastossa olevista asioista, kuten taiteesta, luonnosta ja kulttuurista (Juntunen, 2018). Vuoden 2018 Nuorisobarometrin mukaan omaan tulevaisuuteen suhtautui optimistisesti 79 % nuorista. Erityisesti koulutus, työ ja perhe kiinnostivat nuoria tulevaisuudessa (Mikkonen 2000, 119). Valtaosa nuorista suhtautui myönteisesti myös koulutukseen ja oppimiseen. Lähes kaikki tutkimuksen nuoret (96 %) pitivät uuden oppimista hauskana ja laajaa yleissivistystä arvokkaana. Suurin osa vastaajista uskoi koulutuksen parantavan olennaisesti työnsaantimahdollisuuksia. (Nuorisobarometri, 2018.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Aikaisemmissa tutkimuksissa on selvinnyt, että nuorten hyvinvointi heikkenee siirtyessä alakoulusta yläkouluun (THL, 2019b). Nuorten hyvinvointia mitataan ja tutkitaan suhteellisen paljon, mutta harvemmin tutkimuksissa nuoret saavat itse kertoa omin sanoin kokemuksistaan. Koulussa voidaan merkittäväällä tavalla vaikuttaa nuorten hyvinvointiin (esim. Bond ym., 2001), minkä takia halusin taustoittaa hyvinvointiin liittyvien tekijöiden syitä tuomalla nuorten äänen kuuluviin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitä kasvatuksen ja koulutuksen kannalta relevantteja asioita nuorten puheessa on kuultavissa liittyen mielenterveyden suojaaviin ja riskitekijöihin sekä nuorten tulevaisuudensuunnitelmiin ja -haaveisiin. Näitä asioita on tärkeää kartoittaa, jotta saadaan koulun kasvattajille tietoa siitä, miten nuorten hyvinvointia voitaisiin mahdollisesti parantaa.

Kouluissa ollaan toteutettu useita toimivaksi todettuja mielenterveyden edistämisinventioita, jotka on kohdennettu nuorten vahvuuksien ja onnistumisen kokemusten tunnistamiseen, koulun ilmapiiriin, kaverisuhteisiin, sekä siihen, että nuorella on koulussa sellainen aikuinen, jolle voi puhua omista asioistaan (Walter ym., 2011; Burckhardt ym., 2016; Puddy ym., 2011). Tämän vuoksi kartoitin kyselyssä ja teemahaastatteluissa juuri näitä tekijöitä sekä nuorten kuulumisia ja tulevaisuudensuunnitelmia. Yläkoulussa on vielä mahdollista kannustaa nuoria tunnistamaan omia vahvuuksiaan ja mielenkiinnon kohteitaan, jotta he jatkaisivat vielä toiselle asteelle ja siitä eteenpäin, minkä takia tarvitaan tietoa nuorten tulevaisuudensuunnitelmista ja suhtautumisesta tulevaisuuteen.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

Mitä kasvatuksen ja koulutuksen kannalta relevantteja asioita nuorten puheessa on kuultavissa liittyen

1. mielenterveyden suojaaviin ja riskitekijöihin
- sekä
2. nuorten tulevaisuudensuunnitelmiin ja -haaveisiin?

5 Tutkimuksen toteutus

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, jonka tavoitteena on ymmärtää ja kuvata ilmiötä sekä rakentaa aineistosta teoreettisesti kestäviä näkökulmia (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 19). Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty kirjallisella vapaamuotoisella kyselyllä (n=16) sekä teemahaastatteluilla (n=4) vuonna 2019 kahdesta peruskoulusta, jotka sijaitsevat eri kunnissa Uudellamaalla. Kaikki vastaajat ovat 8.- ja 9.-luokkalaisia, ja jokainen heistä on osallistunut yhteen tai kahteen Tämä elämä -hankkeen työpajaan aiemmin. Vastaajissa on sekä yleisopetuksen- että erityisopetuksen piirissä olevia nuoria. Vapaamuotoisessa kyselyssä ja teemahaastattelussa kartoitetaan nuorten koulunkäyntiin ja elämään liittyvien mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyyttä. Rajasin kartoitettaviksi aiheiksi mielenterveyden edistämisinterventioissa tärkeiksi havaittuja hyvinvointiin vaikuttavia tekijöitä, jotka olivat nuorten kaverisuhteet, omat vahvuudet ja onnistumisen kokemukset, koulun ilmapiiri sekä oppilas-opettajasuhteet (Walter ym., 2011; Burckhardt ym., 2016; Puddy ym., 2011), jonka lisäksi kartoitin myös nuorten kuulumisia sekä tulevaisuuden suunnitelmia ja -haaveita.

5.1 Tämä elämä –hanke

Tutkimukseni tehtiin osana Euroopan sosiaalirahaston (ESR) rahoittamaa Tämä elämä -hanketta (4/2017–12/2019), jonka tarkoituksena oli luoda nivelvaiheen nuorille toisen asteen opinnoista putoamista ja syrjäytymistä ehkäiseviä toimintatapoja, jotka perustuivat ohjattuun ja itseohjautuvaan oppimiseen, elämönhallintataitojen kehittämiseen ja hyvän elämän valintoihin ja niiden seurauksiin. Tämä elämä -toimintakonsepti suunniteltiin yläkouluikäisille, ja se sisälsi (1) uuden simulaatioavusteisen oppimisen välineen, mobiililaitteella tai selaimella pelattavan verkkopelin ”rakennussarjan”, jolla nuoret luovat ryhmässä oman pelinsä, (2) koululaistyöpajojen toimintamallin, oppimisympäristön, joka perustui yhteisöllisenä työskentelynä toteutettavaan pelisääntöjen ja -hahmojen suunnitteluun ja yhteisölliseen pelinrakennukseen, (3) tutkimuksiin ja aiempiin hankkeisiin perustuvan vahvuuksia ja voimavaroja tukevan jäsenyyksen nivelvaiheissa erityisen kriittisten elämönhallintataitojen kehittämiseen. Tämä elämä -hanke toteutettiin moniammatillisessa yhteistyöverkostossa Metropolia

Ammattikorkeakoulun, Helsingin yliopiston, Aalto-yliopiston, sekä Valteri-koulun kanssa yhteistyössä muiden pääkaupunkiseudun peruskoulujen kanssa. Projekti toteutettiin neljässä pilottivaiheessa, ja työpajoihin osallistui sekä yleis- että erityisopetuksen oppilaita. Tämän pro gradu -tutkielman aineisto on kerätty niiltä nuorilta, jotka ovat osallistuneet yhteen tai kahteen työpajaan. Tämä elämä -hankkeeseen on tehty myös kaksi muuta pro gradu -tutkielmaa: Riikka Hussinki tutki positiivisen pedagogiikan vaikutuksia nuorten valintavalmiuksien kehittämiseen ja Lotta Palosaari tutki vahvuuskielen ja tulevaisuuden pohdintoja kolmen nuoren puheessa.

Tämä elämä -hankkeen tavoitteena oli siis saada nuoret pohtimaan hyvää elämää ja valintoja seurauksineen, jotta siirtyminen toisen asteen opintoihin olisi helpompaa, eikä niin moni joutuisi keskeyttämään opintojaan. Tämä elämä -hankkeesta löytyy kuitenkin myös monia nuoren mielenterveyttä edistäviä tekijöitä. Nuorten mielenterveyden edistäminen pitäisi kohdentaa niin emotionaaliseen, sosiaaliseen kuin kognitiivisen kehityksen alueelle (Solantaus, 2007, 47), ja kaikki nämä ulottuvuudet löytyvät myös Tämä elämä -hankkeen pajatoiminnasta. Emotionaalisen kehityksen alueella tarkoitetaan muun muassa kykyä tunnistaa omia tunteita ja tuntemuksia ja tätä kautta myös mielenterveyden tilaa. Tämä elämä -hankkeen peliä rakentamalla nuori pääsi oman avatarin kautta tutkimaan yksin ja yhteisöllisesti identiteettiään luovuutta edistävin menetelmin sosioekonomisesta taustasta riippumatta. Sosiaalisen kehityksen alueelle kuuluu esimerkiksi positiivisten ihmissuhteiden kehittyminen, ja Tämä elämä -pajojen toimintamallissa keskeistä oli oppilaiden välinen vuorovaikutus ja yhteistyö. Kognitiivisella alueella tarkoitetaan esimerkiksi hyvinvointiin liittyvien tietojen lisäämistä, ja pajatyöskentelyssä opeteltiin omien vahvuuksien tunnistamista. Hankkeessa kehitettiin työpajoissa nuorten kanssa itsearvioinnin välineitä vahvuuksien, voimavarojen, motivaation ja elämänhallinnan seurantaan, ja edellä mainitut tekijät ovat myös mielenterveyden suojaavia tekijöitä. Tämä elämä -hankkeessa siis pyrittiin samalla vahvistamaan monia mielenterveyden suojaavia tekijöitä, kuten itsetuntemusta, vuorovaikutustaitoja ja sosiaalisia suhteita, onnistumisen kokemuksia sekä minäkuvaa ja itsetuntoa.

5.2 Aineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahdesta koulusta Uudeltamaalta. Tutkimusluvut kirjalliseen kyselyyn olivat hankkeen puolesta jo entuudestaan voimassaolevat, eikä niitä tarvinnut erikseen hakea. Vapaamuotoinen kysely lähetettiin sähköpostitse koulujen hankkeen vastuopettajille, jotka välittivät kyselyn sähköpostitse kaikille Tämä elämä -työpajoihin osallistuneille yläkoululaisille nuorille, joita oli yhteensä 24. Vastauksia saatiin lopulta yhteensä 16 kappaletta, eli kyselyyn vastasi 67 % niistä nuorista, joille se oltiin lähetetty. Tarkoituksena oli, että nuori saisi vastata kyselyyn vapaavalintaisena aikana hänelle sopivassa ympäristössä, esimerkiksi kotona tai halutessaan koulussa. Tämä mahdollisti myös oppilaiden oman toteutuksen kyselyyn vastatessa, kun vaihtoehtoina olivat kirjoitelma, äänitiedosto, video, tai omavalintainen toteutustapa, jonka nuori kokisi itselleen mieluisaksi tavaksi vastata. Tämän vuoksi en ollut itse tutkijana vastaamistilanteessa paikalla, emmekä halunneet hankkeen henkilöiden kanssa tutkijan läsnäolon vaikuttavan vastauksiin. Kaikki vastaukset tulivat kirjallisesti vaihtoehdoista huolimatta, osa käsin kirjoitettuna ja osa sähköisesti. Osa oppilaista vastasi kyselyyn vapaa-ajallaan, ja osa tuen piirissä olevista vastasi siihen koulupäivän aikana.

Pohdimme yhdessä hankkeen tekijöiden kanssa, voisiko koulun vastuopettaja koota ja kerätä kirjallisen kyselyn vastaukset ja välittää sitten tutkijalle, vai vaikuttaisiko se oppilaiden vastauksiin. Oppilaat siis tunsivat koulujen hankkeen vastuopettajat entuudestaan. Tulimme kuitenkin aikataulun rajallisuuden sekä mahdollisista tuen tarpeiden syistä siihen tulokseen, että vastaukset saivat tulla vastuopettajan kautta koottuina, jotta vastauksia saataisiin mahdollisimman monta. Osa vastasi kyselyyn tuen tarpeiden vuoksi koulussa opettajan kirjatessa vastauksen ylös. Vastuopettajien mukaan yhteistyöllä tarkoitettiin ainoastaan oppilaan puolesta kirjoittamista, eikä oppilaita johdateltu vastaamaan tietyllä tavalla. Osa oppilaista lähetti vastauksensa itsenäisesti ja loput vastauksista tuli koottuina vastuopettajan kautta. Vastaukset lähetettiin Whatsapp-sovelluksella, sähköpostilla, tai käsin paperille kirjoitettuna vastuopettajan kautta. Kyselyn vastauksista sai hyvin tietoa itse ilmiöistä ja kokemuksista, mutta vastausten perustelut olivat paikoitellen melko suppeita. Tämä saattoi johtua esimerkiksi siitä, ettei kyselyn vastaamista aikataulutettu osaksi opetusta, vaan se oli täysin oppilaiden omalla vastuulla. Tällöin tiettyihin kysymyksiin vastaamatta jättäminen tai perustelujen puute ovat saattaneet

johtua siitä, ettei nuori ole ymmärtänyt kysymystä tai muistanut perustella vastaustaan.

Kyselyn lisäksi aineistoon kuuluu neljä teemahaastattelua, jotka järjestettiin samassa Uudenmaalla sijaitsevassa koulussa syksyllä 2019. Haastattelun tarkoituksena on antaa tutkittavalle mahdollisuus tuoda omat ajatuksensa ja kokemuksensa esiin mahdollisimman vapaasti. Haastattelussa tutkittava on aktiivinen osallistuja, joka luo merkityksiä tutkittavalle aiheelle. (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 35.) Teemahaastattelu on siis eräänlainen keskustelu, jossa tutkija pyrkii saamaan selville tutkimuksen aihepiiriin kuuluvia asioita haastateltavalta. Teemahaastattelun kysymysrunko rakennetaan tutkimusongelmaan liittyvien teemojen ympärille, mikä on oleellista tutkimusongelmiin liittyvän tiedon hankkimiseksi. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit ja teema-alueet ovat siis ennalta määrättyjä, mutta tarkkoja kysymysten sanamuotoiluja tai järjestystä ei tarvitse etukäteen päättää. (Eskola ym., 2018, 28; Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48.) Haastattelijalla on mahdollisuus rakentaa keskustelua ja esittää kysymyksiä myös spontaanisti haastattelussa ilmiöön liittyen, jonka vuoksi haastattelijan tulisi tuntea teemojen aihepiirit hyvin entuudestaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 47–48; Hirsjärvi ym. 2008, 203). Haastattelun laajuus voi siis vaihdella tilanteen mukaan haastattelusta toiseen (Eskola ym., 2018, 28–30).

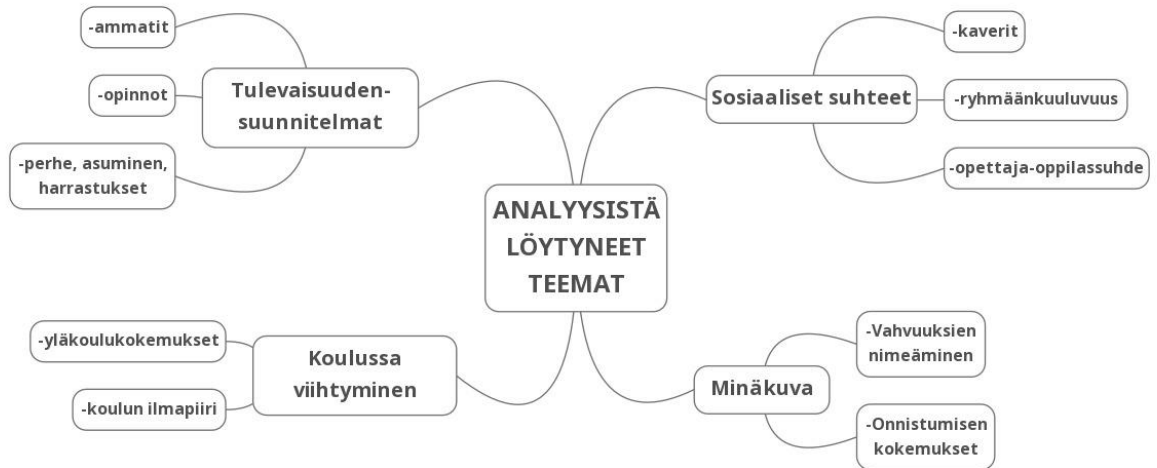
Tämän tutkimuksen haastateltavat valikoituvat vastuuopettajan mukaan sillä perusteella, ketkä ovat hänen kokemuksensa mukaan sanavalmiita vastaamaan haastattelun kysymyksiin mahdollisimman realistisesti ja laajasti. Valinta tehtiin, koska vapaamuotoisen kyselyn vastaukset olivat perusteluiltaan paikoitellen suppeita, ja haastattelun tavoitteena oli avata vastauksia laajemmin. Halusin haastattelussa pureutua nimenomaan tilanteeseen vaikuttaneisiin tekijöihin ja perusteluihin, jotta saataisiin tietoa siitä, miten koulussa voitaisiin tukea myönteisiä, ja minimoida häiriötekijöitä. Teemahaastattelua varten tutkimuslupaa haettiin kirjallisena kunnalta, koulun rehtorilta sekä oppilaiden huoltajilta. Teemahaastatteluun osallistuneilta oppilailta lupaa kysyttiin suullisesti, ja vastaaminen oli täysin vapaaehtoista. Eskolan (2018) mukaan opinnäytetyön teemahaastattelussa tunnelman tulisi olla miellyttävä ja rento, muttei kuitenkaan johdatteleva. Teemahaastattelu kannattaa pitää haastateltavalle tutussa ympäristössä, jotta paikan vierastaminen ei vaikuta vastaamiseen (Eskola ym., 2018, 28–30). Tämän tutkimuksen teemahaastattelut järjestettiin oppilaiden omassa

koulussa heille entuudestaan tutussa neuvottelutilassa. Pysin tekemään haastattelutilanteesta avoimen ja lämpimän tervehtimällä kohteliaasti, hymyilemällä, nyökkäämällä vastauksille ja tarjoamalla pientä naposteltavaa ja mehua.

5.3 Aineiston analyysi

Teemahaastattelulle perinteinen analyysitapa on teemoittelu (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Valitsin sekä kyselyn että teemahaastattelujen analyysitavaksi teemoittelun, koska halusin analysoida aineistot yhdessä, ja aineistosta nousi selvästi tietyt teemat esille. Teemoittelussa keskeisiä aiheita eli teemoja muodostetaan useimmiten aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta yhdistäviä ja erottavia tekijöitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006) luoden jonkinlaisia yhteneviä vastauksia tai merkityksiä. Braunin ja Clarken (2006) mukaan on vaikea määritellä tarkasti, kuinka paljon tiettyjen tekijöiden pitää toistua muodostaakseen teemoja, joten tutkijan on itse arvioitava se tilannekohtaisesti. Teemat muodostuvat niiden tärkeyden ja merkityksellisyyden perusteella, eikä määrällisen mittauksen kautta. Tärkeää on kuitenkin se, että tutkija on johdonmukainen teemoittelussaan. (Braun & Clarke, 2006, 10–11.)

Kokosin ensin kaikki kirjallisen kyselyn vastaukset yhteen, ja kirjoitin myös käsin tehdyt vastaukset koneelle yhtenäiseksi tiedostoksi. Seuraavaksi litteroin äänitetyt haastattelut, ja liitin ne samaan tiedostoon kyselyn vastausten kanssa. Tutkijan on tärkeää tuntea aineisto perinpohjaisesti, jotta se avautuu alustavasti (Eskola & Suoranta, 2005, 151). Aloitin lukemalla aineiston vastaukset useaan kertaan läpi, kirjaten samalla lyhyitä huomioita tutkimusongelmiin liittyvistä kohdista. Luin aineistoa sekä vastauskohtaisesti että kysymyskohtaisesti. Seuraavaksi etsin ja ryhmittelin aineistoa yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien mukaan. Koodaamalla saadaan kartoitettua aineiston rikkautta eli selvitettyä, mitä tutkimusaiheeseen liittyvää siellä on, ja näin saadaan monipuolinen käsitys aineistosta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Koodasin eri ryhmiä värien ja numeroiden avulla, mikä helpotti tutkimusongelman kannalta oleellisten teemojen löytymistä. Lopulta pääteemoja löytyi neljä, jotka ovat sosiaaliset suhteet, minäkuva, koulussa viihtyminen sekä tulevaisuudensuunnitelmat. Teemat ja niiden alaluokat on kuvattu tarkemmin kuviossa 3.



Kuvio 3. Analyysistä löytyneet teemat.

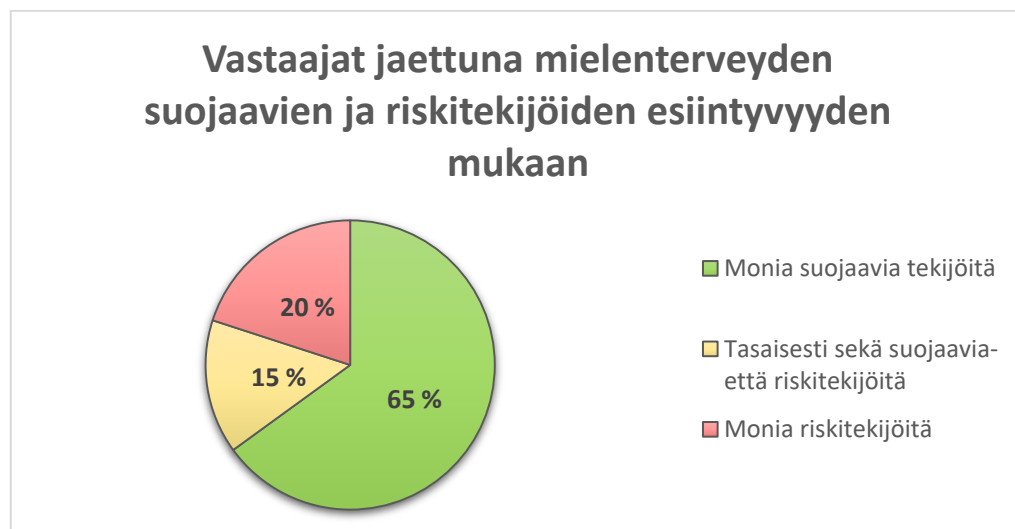
Luokittelin sosiaalsiin suhteisiin kaverit, ryhmäänkuuluvuuden sekä opettaja-oppilassuhteen. Minäkuvalla tarkoitetaan puolestaan nuoren kokemusta itsestään vahvuuksineen ja onnistumisen kokemuksineen. Koulussa viihtymiseen sisältyy nuoren yläkoulukokemukset ja kuvattu koulun ilmapiiri. Tulevaisuudensuunnitelmiin kuuluvat puolestaan ammatit, opinnot sekä yhtenä ryhmänä perhe, asuminen ja harrastukset. Luokittelin perheen, asumisen ja harrastukset samaan ryhmään siitä syystä, että ammattiin tai opintoihin liittyvät suunnitelmat toistuivat useissa vastauksissa myös erillään, kun perhe, asuminen ja harrastukset esiintyivät puolestaan samojen nuorten vastauksissa. Eri ryhmiä vielä näiden alaluokkien sisällä on eritelty tarkemmin tulosluvussa.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset, eli nuorten puheesta esiin nousseet mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät sekä tulevaisuudensuunnitelmat. Tulokset on raportoitu tutkimusongelmittain. Analyysin pohjalta teemoiksi muodostui sosiaaliset suhteet, minäkuva, koulussa viihtyminen sekä tulevaisuudensuunnitelmat, joita avataan tässä luvussa tarkemmin.

6.1 Nuorten puheesta havaitut mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät

Aineistosta löytyi sekä useita mielenterveyden suojaavia että riskitekijöitä. Tässä tutkimuksessa mielenterveyden suojaavilla tekijöillä tarkoitetaan tekijöitä, joiden olemassaolo edistää mielenterveyttä, siinä missä riskitekijät heikentävät sitä. Vastaajat jakautuivat kolmeen ryhmään eli niihin, joiden elämästä löytyi 1) monia mielenterveyden suojaavia tekijöitä, 2) melko tasaisesti sekä suojaavia että riskitekijöitä sekä 3) monia mielenterveyden riskitekijöitä, mitkä on vielä kuvattu kuviossa 4. Vaikka suurimmalla osalla tämän tutkimuksen nuorista (65 %) oli lähinnä mielenterveyden suojaavia tekijöitä kokemuksissaan, on mielenterveyden riskitekijöiden esiintyvyys merkittävä (20 %) usealla nuorella. Tutkimuksessa oli mukana esimerkiksi sellaisia nuoria, jotka eivät osanneet nimetä vahvuuksiaan tai onnistumisen kokemuksiaan, eikä heillä ollut myöskään suunnitelmia tulevaisuudelle. Mielenterveyden riskitekijöiden esiintyvyys aineistossa oli siis merkittävä.



Kuvio 4. Vastaajat jaettuna mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyyden mukaan.

Aineistosta löytyi monipuolisesti erilaisia vastauksia, jotka on luokiteltu omiksi ryhmikseen. Samat tekijät voivat usein olla laadukkaana suojaitekijöitä, mutta niiden puute tai huono laatu voidaankin nähdä riskitekijänä. Taulukkoon 2 on koottu mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyydet aineistossa sen mukaan, oliko vastaus myönteinen, kielteinen, tai jotain siltä väliltä, vai jättikö nuori kokonaan vastaamatta kysymykseen. Sitaattien perässä K-kirjain tarkoittaa kyselyyn vastannutta, ja H-kirjain haastateltavaa. Sitaatteja on haastatteluista enemmän, koska haastateltavat vastasivat kyselyyn vastanneita monipuolisemmin kysymyksiin.

Taulukko 2. Mielenterveyden suojaavien ja riskitekijöiden esiintyvyys aineistossa. Tekijät voivat olla myönteisinä suojaitekijöitä ja kielteisenä riskitekijöitä.

	Myönteinen vastaus (kpl)	Vastaa hyvin epäröiden (kpl)	Kielteinen vastaus (kpl)	Ei vastausta (kpl)
Kavereita koulussa	17	1	2	-
Tuntee olevansa osa ryhmää	9	3	-	8
Omien vahvuuksien nimeäminen	13	4	2	1
Onnistumisen kokemuksia koulussa	15	-	2	3
Koulun ilmapiiri/yläkoulu-kokemukset	7	6	5	2
Saanut puhua asioistaan koulun aikuiselle	11	2	2	5

Vastanneista selvästi suurin osa (n=17) kertoi heillä olevan kavereita tai ystäviä koulussa. Vastauksissa ei kuitenkaan otettu kantaa kavereiden määrään tai kaverisuhteiden laatuun. Yksi vastaaja kertoi epäröiden hänellä olevan kavereita, mutta myös heikot ja riittaisat välit joihinkin oppilaisiin koulussa, minkä vuoksi hänen vastauksensa on luokiteltu taulukossa keltaiseksi puoleenväliin. Kaksi vastaajaa kertoi suoraan, ettei heillä ole kavereita koulussa.

"Olen saanut ystäviä yläasteella ja tunnen oloni turvalliseksi heidän kanssaan." K3

“No, meidän luokka on tosi sekalainen.. Tai no siis, siel pystytää kyl vetää läppää hyvin ja tälle, mut niinku muista luokista tai muilla luokilla on niitä tosi paljon, jotka on esimerkiksi mua vastaan tai mulla on niitä vastaan, tai sellai... Mut mul on myös monii kavereita muista luokilta, et siitä sellai ihan ok, mut sit on myös niitä, jotka ei oo ihan ok.. Emmä tiedä..” H2

“Ei mul oo kavereita.” K10

Hieman alle puolet nuorista (n=9) vastasi selvästi tuntevansa olevansa osa ryhmää. Niiden nuorten vastaukset olivat yhteydessä positiivisiin yläkoulukokemuksiin, jotka kertoivat heillä olevan kavereita koulussa sekä tuntevansa olevan osa ryhmää. Kolmen nuoren vastaukset ryhmäänkuuluvuuden tunteesta olivat hieman epävarmoja, ja esimerkiksi yksi heistä kertoi tunteen olevan riippuvainen ihmisistä. Kukaan ei vastannut kokevansa olevan ryhmän ulkopuolinen, mutta jopa kahdeksan nuorta jätti kokonaan vastaamatta, mikä oli suurin vastaamatta jättäneiden kohta koko aineistossa. Mahdollisia selityksiä vastaamatta jättämiselle voi olla, että osa nuorista hämmentyi, kun ryhmää ei oltu erikseen määritetty. Kysymys oli muotoiltu kyselyssä seuraavasti: ”Tunnetko olevasi osa ryhmää?”. On kuitenkin myös mahdollista, etteivät nuoret kehtaa kertoa ulkopuolisuuden tunteestaan, jos siihen liittyy häpeää.

“Tunnen olevani osa ryhmää. Luokkaa.. Luokkaryhmää ehkä tärkeimpänä.” H3

“En pidä itseäni ryhmän ulkopuolisena.” K1

“No joo, sellain. Ei mua syrjitä yhtään, ainakaa tietääkseni.. Et sillai niinku et kyl tietty jokaiselle vähän välii tulee sellanen miete et hetkinen, must tuntuu et mun ei kuuluis täs olla, ja tulee niiku semmonen ahistus. Mut ei silleen ihmeellisemmin..” H2

Lähes kaikki nuoret (n=17) nimesivät joitain vahvuuksiaan. Omia vahvuuksia osattiin nimetä melko kattavasti useammalla adjektiivilla, ja suurin osa nimesi kolme tai neljä omaa vahvuuttaan. Kahdeksan nuorta nimesi luonteenvahvuuksiaan, jonka lisäksi vielä viisi nuorta nimesi asioita, joissa on taitava. Vahvuudet olivat yksilökohtaisia, mutta esimerkiksi luotettavuus ja kohteliaisuus nousivat esille useammassakin vastauksessa. Taidoista puolestaan piirtäminen ja kuvataiteet toistuivat useassa vastauksessa. Tämä elämä -hankkeen työpajoissa harjoiteltiin omien vahvuuksien tunnistamista ja nimeämistä, joten sen pitäisi olla tämän tutkimuksen nuorille entuudestaan tuttua. Omien vahvuuksien tunnistaminen oli tässä tutkimuksessa yhteydessä positiivisiin tulevaisuudensuunnitelmiin.

“Koen itseni (ajoittain), johtavaiseksi, luovaksi sekä hyväntahtoiseksi.” K2

“Minä olen hyvä kielissä, minulla on hyvä keskittymiskyky ja olen erittäin kohtelias ja avulias.” K3

“Mä oon taitava jossain näppärissä hommissa ja pienissä hommissa. Mä olen hyvä kirjoittamaan näppäimistöllä. Oon taitava käyttämään tietokoneen hiirtä. Olen todella fiksu. Ei tule muuta mieleen.” K14

“Mä oon omasta mielestäni aika luotettava.. Ja mä pystyn työskentelee itsenäisesti ja ryhmässäkin.. No, mä oon huumorintajuinen ja aika hyväntahtoinen ihminen.” H4

Vahvuuksien tunnistamisen harjoittelusta huolimatta osan oli haastavaa nimetä vahvuuksiaan. Omiin vahvuuksiin liittyvissä vastauksissa esille nousi itsevarmasti ilmaistujen vastausten lisäksi selvästi myös vaatimattomuus ja epävarmuus. Kaksi nuorta vastasi ”En tiedä” ja yksi nuori jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen. Haastatteluissa vahvuuskysymykseen liittyi muita kysymyksiä enemmän empimistä, ja vaikka haastateltavat (n=4) nimesivät vahvuuksiaan, oli niiden kertominen epävarman oloista. Osa myönsi omien vahvuuksien tunnistamisen ja niiden ääneen sanomisen haastavaksi. Toisaalta myös suomalaisiin liitetty vaatimattomuus ja nöyryys näkyivät vastauksissa, kun itseä tai omia suorituksia oli vaikea kehua, tai se jopa liitettiin yli mielisyyteen. Omien vahvuuksien nimeäminen oli yhteydessä myös onnistumisen kokemusten nimeämiseen. Ne kolme nuorta, jotka eivät nimenneet vahvuuksiaan, eivät nimenneet myöskään ainuttakaan onnistumisen kokemusta. Omien luonteenvahvuuksien nimeäminen oli yhteydessä myös monipuolisiin tulevaisuudensuunnitelmiin.

“Olen iloinen, ei aina mutta yleensä, huumorintaju, kohtelias, en enää keksi mitään... Olen taitava esiintymään, piirtämisessä pikkusen... En keksi enempää.” K15

“Se on hyvä kysymys... Öö, emmä oikein tiä... Puhelias. No, emmä nyt hirveen puhelias kyl oo, mut yleensä.” H1

“No, mä oon luova ihminen koska piirrän ja teen kaikkee tällast taidetta. Ja sitten mä, öö, emmä tiedä... Mukava... Ja auttavainen? Emmä tiedä, mä tykkään auttaa ihmisii, et jos ne tarvii apuu ni mä yleensä autan niitä, tai jotain sinnepäin. --mun on vaikee keksii mulle vahvuuksia.” H2

“No, tätä vähän on vaikee sanoo ilman et tulee yli mielinen olo.. Mut kyl mä sanoisin, että mul on vahvuuksia esimerkiksi liikunnassa, valmentaja on sanonu.. Ni liikunnassa sitte ehkä.. Yleisessä koulumenestyksessä mä oon

aika vahva yleisellä tasolla lähes kaikissa aineissa, ja emmä nyt oikein osaa muuta sanoa.. Niissä on tärkeimmät vahvuudet tällä hetkellä.. No, ehkä, että mulla on ihan perus sosiaaliset taidot ja osaan tulla mukaan ryhmätoimintaan ja osaan ottaa vastuutakin. Että kyllä sillä aika pitkälle pärjää sosiaalisissa asioissa.” H3

Valtaosa nuorista (n=15) osasi nimetä onnistumisiaan koulussa. Yli puolet vastaajista (n=11) oli saanut onnistumisen kokemuksia hyvistä arvosanoista. Yksi vastaaja kertoi onnistumisekseen pärjänneensä keskivertoa paremmin koulussa, jonka voisi tulkita liittyvän paineeseen pärjätä hyvin. Myös tietyt oppiaineet tai parantunut tuntityöskentely aikaansaivat onnistumisen kokemuksia nuorissa. Osa nimesi myös muita onnistumisiaan, kuten piilolinssien laitton oppimisen tai osallistumisen haastatteluun. Lisäksi Tämä elämä -hankkeen työpajoissa oltiin saatu onnistumisen kokemuksia, ja luovuus ja omien vahvuuksien tunnistamisen taito kehittyivät osalla heidän kokemuksensa mukaan. Viisi nuorta eivät nimenneet yhtäkään onnistumisen kokemusta koulussa, ja kolme heistä ei osannut nimetä myöskään vahvuuksiaan, eli vahvuuksien ja onnistumisten kokemusten nimeäminen olivat yhteydessä. On huomioitava, että nämä nuoret ovat eri nuoria, jotka kertoivat negatiivisista koulukokemuksistaan, eli tämän tutkimuksen mukaan negatiiviset koulukokemukset eivät ole yhteydessä siihen, ettei nuori osaa nimetä vahvuuksiaan tai onnistumisiaan koulussa.

”Olen saanut kokeista kiitettäviä, niin kuin pitäisikin saada koko ajan.” K7

”Öö, parissa kokeessa.. Tuli terveystiedon kokeesta kasi ja enkussa mä oon onnistunu. Ja.. Emmä tiä sellai niinku et semmosii pienii onnistumisii tulee niinku et jotain pientä, et mä pystyn tehä jotain tällasta (viittaa haastatteluun).. Ja sit myös jotain pienii tehtävii, et ei mitään kauheen suurta.. Viime kuviksen työ.. Olin aluks vähän skeptinen, mut sit siit tuli ihan hyvä.” H2

”Öö... Mä sain tost edellisest matikan kokeesta seiska plussan. Se oli hyvä juttu, ku yleensä mul tulee vitosia... Opin myös laittaa piilarit! Ei tarvii enää koko aika tökkii.. Mun ei tarvii enää herätä tuntii aiemmin kouluun.” H1

Nuorilta kysyttiin myös yläkouluun liittyviä kokemuksia ja sitä, millaisena he kokevat koulun ilmapiirin. Lähes kukaan nuorista ei kertonut konkreettisia kokemuksia yläkoulusta, vaan kuvaili, millaisia kokemukset ovat yleensä olleet. Yläkoulukokemukset olivat täysin yhteneväisiä koulusta koettuun ilmapiiriin, jonka vuosi käsittelen nämä kaksi kohtaa yhdessä. Yläkoulukokemukset ja koulujen ilmapiirit oltiin koettu melko vaihtelevasti, ja tämä kysymys sai selvästi suurimman

hajonnan. Kyselyn vastaukset tulivat kahdesta eri koulusta, ja koulujen eri käytännöt ovat saattaneet vaikuttaa vaihtelevasti koettuihin yläkoulukokemuksiin ja koulun ilmapiiriin. Osa oppilaista kertoi puolestaan oppilaiden välisestä hierarkia-asetelmasta koulussa, ja vaihtelevat yläkoulukokemukset saattavat johtua siitä, kertooko kokemuksiaan niin sanotusti suositun tai vähemmän suositun oppilaan näkökulmasta. Noin kolmasosa nuorista (n=7) tunsi yläkoulukokemuksensa ja koulun ilmapiirin hyväksi tai "ihan ok:ksi". Monen oppilaan (n=6) kokemukset olivat kohtalaisia tai sekä positiivisia että negatiivisia. Esimerkiksi eräs oppilas nosti esille hauskat yläkoulukokemukset, joita kuitenkin varjosti liian meluinen luokka ja luokkalaisen jatkuva kova huuto. Negatiivisista yläkoulukokemuksista ja ilmapiiristä kertoi jopa viisi vastaajaa, esimerkiksi sekalaisuuden, selvän hierarkian ja huonojen opettajakokemusten vuoksi. Kaksi vastaajaa ei ottanut kysymykseen ollenkaan kantaa.

"Kokemukseni yläkoulussa ovat olleet ihan hyvät, ilmapiiri on ihan ok." K4

"Tosi paljon tekemistä lyhyellä ajalla. Ihan kivaa, ei mulla oikein mitenkään hirveen paljoo huonoja kokemuksia oo. Meidän luokka on kovaääninen, mut muuten ihan hyvä.. Todella hyvä ilmapiiri, mut vähän väliä jotkut tulee huutaa tyhmii juttui.. Mut muuten ihan fine." H1

"Kokemukseni yläkoulussa ovat suppeita ja opiskeluun liittyviä. Koulun ilmapiirin arvoisin n. 6/10 keskiarvoksi (kunnan nimi) kouluissa." K2

Noin puolet nuorista (n=11) kertoivat, että he ovat saaneet keskustella itseään koskevista asioista koulussa aikuisen kanssa. Useampi heistä kuitenkin käytti sanoja "tarvittaessa" tai "joskus". Yhden oppilaan keskustelu oli rajautunut ainoastaan toisen asteen kouluvalintoihin. Neljä nuorta eivät olleet keskustelleet omista asioistaan koulun aikuisen kanssa, mutta puolet heistä mainitsi voivansa keskustella, jos olisi tarvetta. Viisi nuorta jätti kokonaan vastaamatta kysymykseen. Nuorten keskusteluyhteys koulun aikuisen kanssa oli yhteydessä koulukokemusten laatuun. Ne nuoret, jotka eivät olleet puhuneet asioistaan koulun aikuisen kanssa, kertoivat myös negatiivisista yläkoulukokemuksista, siinä missä koulun aikuisten kanssa omista asioistaan keskustelleet kertoivat positiivisista yläkoulukokemuksista.

"Joo. Mä oon parista asiasta puhunu meidän luokanvalvojan kanssa, ja sit ton terkkarin.. Terkkarille puhunu ja tällai." H2

"En ole ollut juuri kontaktissa koulun henkilökunnan kanssa." K2

”Esimerkiks tietyt opettajat ni suhtautuu joihinki asioihin vähän negatiivisesti ja vastenmielisesti.. Esimerkiksi tääl on aika, jotkut opettajat on politiikalle allergiasikin.. Ni sanotaan et tää opettajajärjestelmä on ehkä vähän erilainen, ku lukiossa. Että odotan lukiota.” H3

Aineistosta löytyi siis monia mielenterveyden suojaavia että riskitekijöitä, jotka on vielä koottu taulukkoon 3 ja eritelty sen jälkeen tarkemmin.

Taulukko 3. Aineistosta löytyneet mielenterveyden suojaavat ja riskitekijät.

Mielenterveyden suojaavat tekijät	Mielenterveyden riskitekijät
Nuorelle kuuluu hyvää	Nuori mainitsee kiireestä ja stressistä
Myönteiset koulukokemukset ja koettu ilmapiiri	Kielteiset koulukokemukset, turhautuminen kouluun ja negatiiviseksi koettu ilmapiiri
Kavereita koulussa, tuntee olevansa osa ryhmää	Koulussa ei kavereita, tai paljon riitoja muiden oppilaiden kanssa
Saa keskustella asioistaan koulun aikuisen kanssa	Vaikeus keskustella koulun aikuisten kanssa
Kyky nimetä omia vahvuuksiaan	Vahvuuksia ei nimetty/ osattu nimetä
Kyky nimetä omia onnistumisen kokemuksiaan	Onnistumisia ei nimetty/ osattu nimetä

6.1.1 Mielenterveyden suojaavat tekijät

Aineistosta löytyi monia mielenterveyden suojaavia tekijöitä. Usea nuori kertoi heille kuuluvan hyvää. Vastaukset olivat jaettavissa ”ihan hyvää” sekä ”ihan ok”-vastauksiin. Vaikka kuulumisia kerrotaan usein lyhyesti ja muodollisesti, monista vastauksista sai sellaisen käsityksen, että nuorilla menee aidosti hyvin elämässään tällä hetkellä. Kuulumisissa ”ihan ok” vastanneilla nuorilla oli yhteys kysymyksiin vastaamatta jättämiseen, negatiivisiin koulukokemuksiin sekä siihen, ettei tiennyt vielä tulevaisuudensuunnitelmiaan.

”Yleinen kysymys, mut kuuluu ihan hyvää.. Hyvä olo ja paljon vielä tekemistä. Rehtorin kanssa pitää keskustella aamunavauksesta ja muista asioista vielä tänään tuossa viereisessä luokassa.” H3

”Tänään oloni on hyvä.” K2

”Minulla menee hyvin, ja olen iloinen kesän tulosta.” K3

Suojaavia tekijöitä olivat myös positiivisiksi koetut koulukokemukset sekä myönteinen ilmapiiri koulussa. Osa vastaajista koki ilmapiirin sekä kokemuksensa positiivisiksi, mutta mainitsi jotain, mikä työrauhaa tai viihtymistä häiritsee.

”Luokkani on mukava ja sen ilmapiiri on ystävällinen. Pidän yläkoulusta.” K12

”Kolussa on liian meluisaa, koska eräs oppilas huutaa. Ihan hirmuisesti huutaa. Muuten on mukavaa. Yläkoulussa on ollut todella hauskaa.” K14

”No, ehkä ihan hyvä niinku tähän ala-asteen ja lukion väliin, että vaikka on täällä aika paljon samoja asioita kuin ala-asteella, ni sit pystyy kuitenkin valmistautuu siihen lukioon.. Tai jos ees menee lukioon, mutta kun se on varmaan vielä aika paljon vaikeempi ku yläaste.. Ilmapiiri on ihan hyvä. Ainahan voi parantaa, mutta ei mitenkää merkittävästi oo mitää huonoja asioita.” H4

Mielenterveyden suojaaviksi tekijöiksi lasketaan hyvät sosiaaliset suhteet. Suurin osa nuorista kertoi heillä olevan koulussa kavereita. Moni kertoi myös kokevansa, että on osa ryhmää koulussa. Lisäksi monet nuorista kertoivat keskustelleensa omista asioistaan koulun aikuisen kanssa. Eräs nuori toi esille myös pakolliset keskustelut luokanvalvojan kanssa, jossa ainakin keskustellaan omista asioista.

”Minulla on kavereita koulussa ja minusta tuntuu olevan osa ryhmiä.” K8

”Kavereita on samalla luokalla ja eri luokilla. Aika tasasesti kaikilta luokilta, vanhoja ala-astetuttuja ja niin edelleen.. Meidän luokalla on todella hyvä yhteishenki. Yks (koulun nimi) parhaista luokista.. Meil on tosi erityislaatuinen luokka, koska meil on joka vuosi asettelu vähän muuttunu. Viime vuonna me oltiin yks (koulun nimi), vois sanoa, että joillekin opettajista yks negatiivisin luokka. Mut nyt meidän luokka vähenty kahdella ihmisellä, ni me ollaan saatu tosi hyvää palautetta, ja meil on hyvä yhteishenki.” H3

”Joo, on kavereita.. Osa ihan niiku koko koulun yhteisöä, että öö, oppilaat ja opettajat tulee kaikki hyvin toimeen, ja ei oo niiku siinä mitää ongelmia.. Ja jotenki se luo sitä yhteishenkeä, ehkä.” H4

Kyky tunnistaa ja nimetä omia vahvuuksiaan ja onnistumisen kokemuksiaan ovat myös merkittäviä mielenterveyden suojaavia tekijöitä, ja suurin osa nuorista osasi niitä nimetä. Vahvuuksien ja onnistumisen kokemusten nimeäminen olivat tässä tutkimuksessa yhteydessä toisiinsa siten, että omia vahvuuksiaan nimeävät osasivat nimetä myös omia onnistumisiaan ja ne, jotka eivät nimenneet vahvuuksiaan, eivät nimenneet myöskään onnistumisen kokemuksiaan. Sisällöllisesti vahvuuksista ja onnistumisen kokemuksista löytyi jonkin verran yhdenmukaisuuksia, esimerkiksi

vahvuudekseen maalaamisen nimennyt nuori oli saanut onnistumisen kokemuksia hienoksi tulleesta kuvaamataidon työstään.

”Olen sosiaalinen ja luotettava.” K5

”Olen onnistunut historian tunneilla työskentelyssä.” K3

”Musta tuli itsenäisen oloinen enemmän kuin ennen. Rohkaistunut.” K15

6.1.2 Mielenterveyden riskitekijät

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi esille myös useita mielenterveyden riskitekijöitä. Osa nuorista kertoi negatiivisista koulukokemuksista tai huonoksi koetusta ilmapiiristä koulussa. Syiksi näille mainittiin muun muassa oppilaiden välinen hierarkia sekä hankaluus keskustella koulun aikuisten kanssa omista asioistaan, tai nuorta itseä kiinnostavista aiheista. Haastatteluissa nousi esille kiire tuleviin kokeisiin ja tehtäväkokonaisuuksien tekemiseen liittyen, jotka aiheuttivat oppilaille stressiä. Ahdistusta aiheutti myös koulussa jatko-opiskelupaikkojen jatkuva käsittely ja niistä puhuminen, jos nuori ei vielä tiennyt, mihin haluaa hakea opiskelemaan. Toisaalta osalla oli myös turhautumista yhdeksännen koululuokan käymiseen, kun tehtävät eivät vastaa oppilaalle sopivaa vaatimustasoa, vaan ovat liian helppoja. Yksi haastateltava kertoi, että riippuu oppiaineesta ja opettajasta, onko tarjolla haastavampia tehtäviä, ja silloinkin niitä tarjotaan vain oppilaan itse pyytäessä.

”Koulun ilmapiiri on välillä huono, aika tuomitseva ja selvä hierarkia on.” K1

”Meil on koe huomenna enkä oo hirveesti harjotellu siihen, ja meil on joku työ mikä pitää tehdä viikonloppun.. Eiku perjantaina siis pitäis tehdä se loppuun, enkä oo ehtiny tehdä.. Mut muuten ihan hyvin. Tuntuu, et paniikki tulee ehkä myöhemmin..” H1

”--ollu pientä stressii näistä kokeista täl hetkel, täl viikol on viel kaks koetta jäljellä...” H2

”Alkaa vähän tylsistyttää täs vaihees tää ysiluokan käyminen.. Vähän on tylsii koulutehtävii ollu tähän mennessä, en oo oikein mitää uutta oppinu. Ni se vähän, vähä ärsyttää.. No, mä oon ehkä tunneil pystyny käyttäytyy sen verran paremmin, että kaikki opettajat ei ehkä enää vihaa mua. -- Ku ne tehtävät on nii helppoja, ni ei niihin jaksa keskittyä ni sitte se menee vähän sekoiluks siellä tunneilla. ” H4

Osa nuorista kertoi, ettei heillä ole kavereita koulussa, ja yksi haastateltava toi puolestaan esiin haastavat välit joihinkin koulun oppilaisiin. Voisi olettaa, että kavereiden puute tai jatkuvat riidat vaikuttaisivat kouluviihtyvyyteen, mutta nämä eivät kuitenkaan olleet tässä tutkimuksessa suoraan yhteydessä negatiiviseksi koettuun ilmapiiriin tai koulukokemuksiin. Muutama nuori nosti esille myös hankaluuden keskustella koulun aikuisten kanssa, mikä puolestaan oli yhteydessä negatiivisiin yläkoulukokemuksiin.

“On kavereita, en tiä.. Ja mitä meil on ollu riitaa parinki ihmisen kanssa. Ja sitte musta tuntuu, etten oo mikää kaikista suosituin ihminen tästä koulusta, ni sitte must tuntuu et mua vähän katotaan vinoon.. Ei se niinku enää mun elämään enää vaikuta yhtään, et jos mä ignooraan ne vaan, ni sit on kaikki hyvin..” H2

“No, tottakai täällä oppii, mut henkilökohtaiset kokemukset opettajien kanssa on ollu aika negatiivisia.. Sanotaan, että yläasteella on hyvin opettajaa laidasta laitaan, niin poliittisella- että tunneasteikolla. Tottakai on täällä jääny ihan hyviä fiiliksiä, esim. rehtorin kanssa ne keskustelut.. Mut odotan lukiota, että pääsee eteenpäin.. Yläaste on vähän hidasteluu näissä asioissa muutenki.” H3

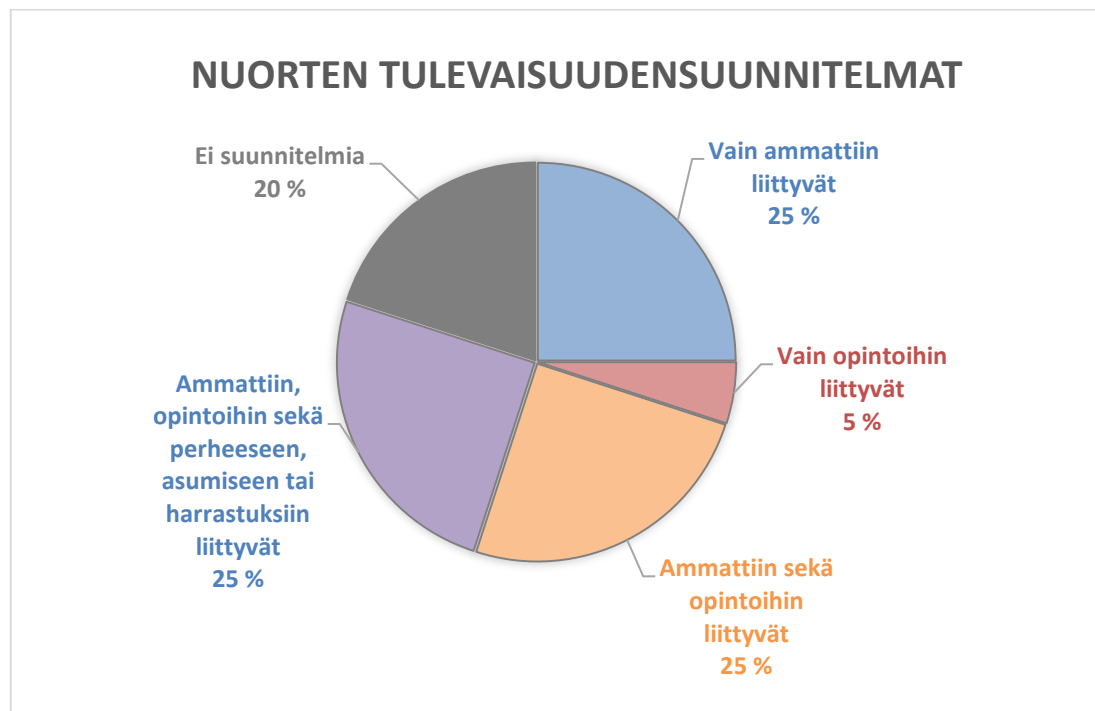
“En keskustele aikuisten kanssa asioistani.” K9

Mielenterveyden riskitekijäksi voidaan laskea myös, ettei nuori osaa tunnistaa tai nimetä omia vahvuuksiaan tai onnistumisen kokemuksiaan. Tässä tutkimuksessa osa nuorista vastasi suoraan ”En tiedä.”, ja osa jätti kokonaan vastaamatta. Kysymyksiin vastaamatta jättäminen on saattanut johtua siitä, ettei nuori tunnista omia vahvuuksiaan tai onnistumisen kokemuksiaan. On kuitenkin mahdollista, että nuoret olisivat osanneet nimetä vahvuuksiaan ja onnistumisiaan, mutta ovat muista syistä jättäneet vastaamatta kysymyksiin, esimerkiksi jos on kokenut kysymysten aiheen epämukavaksi tai ei ole vain viitsinyt vastata. Kysymysten muotoilu oli yksinkertainen, jonka vuoksi en usko sen vaikuttaneen vastaamatta jättämiseen: ”Mitä vahvuuksia sinulla on, esimerkiksi hyviä luonteenpiirteitä, tai missä olet taitava?” sekä ”Missä olet onnistunut viime aikoina koulussa?”. Näihin kohtiin vastaamatta jättäneet nuoret ovat kuitenkin vastanneet melko hyvin muihin kohtiin, jonka vuoksi tulkitsin, ettei nuori osannut nimetä vahvuuksiaan tai onnistumisen kokemuksiaan koulussa. Vahvuuksiaan nimenneiden yhteys onnistumisen kokemuksiin nimenneisiin oli selvä, sillä vahvuuksiaan tunnistavat nuoret osasivat

kertoa myös onnistumisen kokemuksistaan, mutta ne, jotka eivät nimenneet yhtään vahvuutta, eivät osanneet nimetä myöskään onnistumisen kokemuksiaan.

6.2 Nuorten tulevaisuudensuunnitelmat ja -haaveet

Tässä tutkimuksessa omien vahvuuksien ja onnistumisien tunnistamisella oli yhteys tulevaisuudensuunnitelmiin ja -haaveisiin. Tulevaisuudensuunnitelmia ei olla kuitenkaan aiemmissa tutkimuksissa liitetty suoraan mielenterveyden suojaavaksi tai riskitekijäksi, jonka vuoksi käsittelen ne omana tutkimusongelmana. Muutamaa tapausta lukuun ottamatta nuoret (n=16) osasivat monipuolisesti kuvailla heidän tulevaisuuden suunnitelmiaan ja toiveitaan. Nuoret jakautuivat tulevaisuudensuunnitelmiltaan niihin, joiden suunnitelmat olivat ainoastaan 1) ammattiin liittyviä, 2) ainoastaan opintoihin liittyviä 3) sekä ammattiin että opintoihin liittyviä tai 4) ammattiin, opintoihin sekä perheeseen ja/tai harrastuksiin liittyviä. Suurimmalla osalla suunnitelmat liittyivät siis ammattiin ja/tai opintoihin. Nuorten jakautuminen tulevaisuudensuunnitelmien mukaan on kuvattu vielä kuviossa 5. Osalla vastaukset olivat siis laajempia ja osalla suppeampia tai epävarmemmin kerrottuja. Kaikki nuoret kuitenkin vastasivat tähän kysymykseen, mutta muutama nuori (n=4) kertoi, ettei heillä ollut ollenkaan tulevaisuuden suunnitelmia.



Kuvio 5. Nuorten tulevaisuudensuunnitelmat ryhmiteltynä niiden aiheiden mukaan.

Suurimmalla osalla nuorista (n=15) oli jo selvillä jokin ammatti tai vaihtoehtoisia ammatteja, mitkä heitä kiinnostivat. Mikään näistä ammateista ei toistunut toisten nuorten vastauksista. Ammatit olivat lähtökohdiltaan kaikki keskenään hyvin erilaisia, eikä niistä noussut mitään tiettyjä ammattiryhmiä esille. Esimerkiksi diplomi-insinööri, e-urheilija, trukkikuski ja arkeologi mainittiin haaveammateiksi. Kaksi nuorta korosti myös työn korkeaa palkkaa ja tulevaa eläkettä. Osalla vahvuudet liittyivät suoraan tulevaisuuden haaveammattiin, kuten esimerkiksi vahvuudeksi sorminäppäryyden maininnut nuori halusi kellosepäksi tai lahjakas piirtäjä halusi kuvataideopettajaksi. Nuoret osasivat myös perustella, miksi haluavat kyseiselle alalle, vaikkakin perustelut olivat melko lyhyitä.

”Haluaisin aikuisena kirjastoalalle, koska olen aina pitänyt lukemisesta.” K3

”Minusta voisi tulla tulevaisuudessa poliitikko. Aloin haaveilla siitä, kun huomasin maailman olevan sekaisin.” K12

”Toivon että pääsisin työhön jossa olisi mahdollisimman suuri palkka tulevaisuudessa.” K7

Puolet nuorista (n=10) kertoi myös opiskelusuunnitelmistaan. Muutamalla nuorella oli jo mielessä tietty lukio tai ammattikoulu, ja osa pohti valintoja vielä yleisellä tasolla. Yksi haastateltava kertoi myös opiskeluvalintoihin liittyvästä stressistä, kun joka puolelta tulee paineita valita sopiva paikka.

”Mä haluaisin mennä tohon (lukion nimi) tai kuvataidelukioon, mut emmä usko.. Mä haluaisin mennä siitä sitten yliopistoon ja valmistautua kuvataideopettajaks yläasteelle varmaan, ku siellä on aika paljon vapauksii.. Ku ala-asteel ne ei hirveesti keskity, tai seiskal.. Enemmänki just tälleen kasi- ja ysiluokkalaisten kaa.” H1

”Et yläasteen jälkeen lukio, opiskelut nopeesti.. Sitte yliopisto ja aika pikasesti sielläki opiskelut.. Alana mua kiinnostaa esimerkiks asianajaja ja lääkäri, äidin jalanjäljissä se lääkäri. Mut kyl mä oon miettiny esimerkiks, et vois perustaa jo lukiossa yrityksen kaverin kanssa. IT-alasta ku on kumpiki kiinnostuneita.. Ei olla yrityksen tulevaisuutta ihan nii pitkälle mietitty.. Mut, että jotain html-sivuja yrityksille esimerkiks suunniteltu. (--) Mut, politiikan saralla menestyminen, ehkä toivon.” H3

”Nyt kyllä se, et ku ysiluokkal pitää miettii niiku jatko-opintoja ja kaikkee tällasta, ni sitä heti ruvettiin ensimmäisin päivin tuputtaa naamaan.” H2

Nuoret taustoittivat myös syitä jatko-opiskelupaikoillensa. Yksi oppilas kertoi suunnitelmien lähteneen liikkeelle opinto-ohjaajan kanssa tehdystä testistä. Osa kertoi saaneensa vaikutteita kotoa vanhemmilta.

”Mä tykkään kuvataiteesta, mut mä en oikein tiä mitä tehdä sen kaa siinä.. Ja mä en oikein kiinnostu mistään muusta.. Ja me tehti oon kaa sellai ihmetesti, et mikä aloista vois olla hyvä, ja mul tuli ykkösenä kuvataideope.. Ni siit se tulee.” H1

Kotona on ollu kasvatus sellanen, (--) äiti on aina ollu sellai akateeminen ihminen, joka on panostanu opiskeluun, ja se opiskelunopeus ehkä on siin vaihees.. Ku mä oon suunnitellu sijottavani opintolainat.” H3

Viidellä nuorella tulevaisuudensuunnitelmat ulottuivat opintojen ja ammatin lisäksi myös harrastuksiin, perheen perustamiseen tai asumiseen liittyen. Harrastuksiksi mainittiin jääkiekko, karting, näytteleminen ja partio. Monipuoliset tulevaisuudensuunnitelmat olivat yhteydessä omien luontevahvuuksien nimeämiseen, koska kaikki näistä viidestä nuoresta nimesivät useita eri luontevahvuuksiaan ja osa vielä sen lisäksi asioita, joissa on taitava.

”Olen miettinyt sellaista harrastusta jossa käytetään sorminäppäryyttä. Jatkan partiossa. Mä haluaisin olla sairaanhoitaja, kun on aina jotain niin voin hoitaa sen pois. Haluaisin olla myös kelloseppä sekä hortonomi. Mä haluaisin asua isona sellasessa valtavan korkeassa kerrostalossa, joka olisi minun ikioma. Yksin.” K14

”Mä ainakin haluan opiskella ensin. Sitten tehdä pikkusen kaikkea mitä mä haluan. Mutta en ole varma toteutuuko ne kaikki, ei varmaan. Haluaisin näyttelijäksi tai malliksi. Harrastukseni on näyttelijä, siitä tuli mieleen näyttelijän ammatti. Malli tuli vaan yhtäkkiä mieleen. Mallin työ ja vaatteet, muoti ym. kuvaa eniten mua. Tyttömäisiä juttuja.” K15

”Minä haluan nostokurjenkuljettajaksi sekä trukkikuskiksi. Haluaisin ajaa cartingia. Haluaisin oman perheen, tyttöystävän.” K16

Tässä tutkimuksessa joka viides nuorista ei nimennyt yhtäkään tulevaisuuden suunnitelmaan. Huomioitavaa on, etteivät he jättäneet vastaamatta, vaan vastasivat suoraan ”en tiedä” tai ”ei suunnitelmia”. Yksi näistä nuorista kertoi suunnitelmakseen ”pysyä hengissä”, mutta koska vastaus ei sisältänyt mitään konkreettista suunnitelmaa, luokittelin sen niiden joukkoon, joilla ei ollut suunnitelmia. Nämä neljä nuorta, joilla ei ollut tulevaisuuden suunnitelmia, olivat kaikki vastanneet heille kuuluvan tällä hetkellä ”ihan ok”. Kaksi heistä ei osannut nimetä myöskään vahvuuksiaan tai onnistumisiaan koulussa.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, mitä kasvatuksen ja koulutuksen kannalta relevantteja asioita nuorten puheessa oli kuultavissa liittyen mielenterveyden suojaaviin ja riskitekijöihin sekä nuorten tulevaisuudensuunnitelmiin ja -haaveisiin. Koin tärkeäksi saada perusteluja kouluun liittyvälle nuorten hyvinvoinnille nimenomaan nuorten itse kertomina. Kun saadaan tietää syitä sille, miksi nuorten hyvinvointi koulussa ei ole parhaalla mahdollisella tasolla, on myös helpompi kohdistaa hyvinvointia tukevat toimet oikeisiin tekijöihin. On kuitenkin huomioitava, että 20 vastaajan aineistolla ei voida yleistää tuloksia laajemmaksi ilmiöksi. Tämä tutkimus tuo siis esille juuri näiden nuorten kokemukset, joiden kautta pohdin sitä, miten kasvattajat voisivat kouluissa tukea nuorten hyvinvointia.

Tässä tutkimuksessa omien vahvuuksien nimeäminen oli yhteydessä omien onnistumisen kokemusten nimeämiseen, sillä ne nuoret, jotka eivät nimenneet vahvuuksiaan, eivät nimenneet myöskään onnistumisen kokemuksiaan. Jos nuori puolestaan nimesi omia vahvuuksiaan, nimesi hän todennäköisesti myös onnistumisiaan. Omia vahvuuksia nimetessä osa nuorista kertoi luonteenvahvuuksia, osa asioita, joissa on taitava ja osa molempia. Omia luonteenvahvuuksia nimenneillä nuorilla oli monipuolisimmat tulevaisuudensuunnitelmat, joissa mainittiin ammatin ja opintojen lisäksi myös perheeseen, asumiseen tai harrastukseen liittyviä suunnitelmia tai haaveita. Omien vahvuuksien tunnistaminen myös aiemmissa tutkimuksissa on ollut yhteydessä positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin (Hotulainen ym., 2014, 233, Geldhof ym., 2013).

Kuulumisia kysyttäessä nuorten vastaukset jakautuivat ”hyvää” ja ”ihan ok”-vastauksiin, ja luonteenvahvuuksiaan nimenneet ja monipuolisesti tulevaisuuttaan suunnitelleet nuoret kuuluivat kaikki ”hyvää” -ryhmään. Samansuuntaisesti Salosen ja Konkan (2017) mukaan elämässään tyytyväisimmät suomalaisnuoret uskovat hyvään tulevaisuuteen ja luottavat itseensä. Tässä tutkimuksessa puolestaan kaikki ne neljä nuorta, jotka eivät tienneet vielä tulevaisuudensuunnitelmistaan, olivat vastanneet kuulumisiin ”ihan ok”. Voidaanko tästä siis päätellä, että ne nuoret, jotka eivät olleet suunnitelleet tulevaisuuttaan, eivät olisi yhtä hyvinvoivia? Kuulumisissa

”ihan ok” vastanneilla nuorilla oli yhteys myös kysymyksiin vastaamatta jättämiseen ja negatiivisiin koulukokemuksiin. Myös opettaja-oppilassuhde oli yhteydessä yläkoulukokemusten laatuun. Jos nuorella ei ollut sellaista aikuista koulussa, jolle puhua omista asioistaan, oli nuorella muutenkin negatiiviset yläkoulukokemukset, siinä missä koulun aikuisen kanssa omista asioista keskustelleet nuoret kertoivat todennäköisesti positiivisista koulukokemuksistaan. Opettaja-oppilassuhteen laadulla näyttäisi olevan siis tämän tutkimuksen valossa selvä yhteys koulussa viihtymiseen.

7.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, että yläkoulunuorten kokemuksissa oli paljon hyvinvointia ja mielenterveyttä suojaavia tekijöitä. Hyvinvointi ei ollut kuitenkaan parhaalla mahdollisella tasolla, koska joukossa oli sellaisia nuoria, joiden kokemuksista nousi esiin useita mielenterveyden riskitekijöitä, kuten negatiivisia koulukokemuksia tai kavereiden puute koulussa. Koska koulunkäynnin monet osatekijät vaikuttavat merkittävästi nuorten hyvinvointiin ja mielenterveyteen, voidaan nuorten hyvinvointia lisätä vahvistamalla kyseisiä osatekijöitä. Pohdin kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta mahdollisia ratkaisua mielenterveyden suojaavien tekijöiden vahvistamiseen koulussa, jotka on eritelty tarkemmin taulukossa 4. Tämän tutkimuksen tulokset olivat samansuuntaisia uusimman Kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) tulosten kanssa.

Tässä tutkimuksessa kävi ilmi, ettei kaikilla vastaajilla (10 %) ollut koulussa kavereita. Myös Kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan samansuuntaisesti 8.- ja 9.-luokkalaista 9,1 % ei ollut yhtään läheistä ystävää, ja 10,7 % tunsi itsensä yksinäiseksi. Tässä tutkimuksessa lähes puolet vastaajista (40 %) eivät ottaneet kantaa ryhmäänkuuluvuuden tunteeseen koulussa. Kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan 8.- 9.-luokkalaisista 11% ei kokenut olevansa tärkeä osa luokkaa eikä kouluyhteisöä. Sosiaalisilla suhteilla on kuitenkin merkittävä yhteys hyvinvointiin (Lönngqvist & Lehtonen, 2013, 26), ja ystävien puutteen on tulkittu olevan yhteydessä masennukseen, emotionaalisiin ongelmiin ja heikkoon itsetuntoon (Rueger ym., 2010). Yksinäisyyden on puolestaan todettu korreloivan sosiaalisen ahdistuneisuuden ja pelkojen kanssa (Junttila, 2010), jonka vuoksi kouluissa voitaisiin yrittää tukea ystäväystymistä parhaalla mahdollisella tavalla.

Kouluissa voidaan esimerkiksi vahvistaa lasten ja nuorten sosiaalisia taitoja ja tutustumista muihin vaihtuvilla ryhmätöillä myös rinnakkaisluokkalaisten kanssa sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella ja harjoittelulla. Joissain kouluissa on käytössä myös esimerkiksi palkintopisteitä ja mukavaa tekemistä oppilaille siitä hyvästä, jos kukaan ei jää yksin välitunnilla. Myös luokan ryhmyttämiseen voisi käyttää reilusti aikaa yläkoulun alkaessa, jotta kaikki tutustuisivat keskenään ja tuntisivat olevansa tärkeä osa ryhmää.

Taulukko 4. Mielenterveyden suojaavien tekijöiden vahvistaminen koulussa kasvatuksen ja koulutuksen näkökulmasta.

Mielenterveyden suojaavien tekijöiden vahvistaminen	Kasvatuksen ja koulutuksen näkökulma
Kaverisuhteet →	Nuorten sosiaalisten taitojen vahvistaminen, monipuoliset ryhmätehtävät, vaihtuvat ryhmät
Ryhmäänkuuluvuus →	Ryhmyttämiseen panostaminen lukuvuoden alussa, ja sen ylläpitäminen nuorien toivomilla aktiviteeteilla
Omien vahvuuksien nimeäminen →	Akateemiset taidot ylittävä vahvuusopetus koulussa, monipuolinen palautteenanto
Onnistumisen kokemukset koulussa →	Monipuolinen palautteenanto, sopivan tasoiset tehtävät eriyttämisellä, ei liian arvosanakeskeistä opetusta
Koulun ilmapiiri ja yläkoulukokemukset →	Vahvuusopetus koulussa, yhteiset retket ja tapahtumat, nuorten mahdollisuus vaikuttaa
Koulussa aikuinen, jolle puhua →	Opettaja-oppilassuhteen laatuun panostaminen, osoitetaan kiinnostusta nuoren asioille
Muut tekijät	Kasvatuksen ja koulutuksen näkökulma
Tulevaisuuden suunnitelmat ja -haaveet →	Eri koulutuksiin ja aloihin tutustuminen monipuolisesti, kahdenkeskeiset opo-keskustelut

Kaikkien mukaan ottaminen ja yhdessä tekeminen vaikuttavat puolestaan koulun ja luokan ilmapiiriin, joiden tiedetään vaikuttavan nuorten hyvinvointiin (Ryan & Deci, 2016, 5, 367). Tässä tutkimuksessa nuorten kokemukset yläkoulusta sekä luokan ja koko koulun ilmapiiristä olivat hyvin vaihtelevia. Vain noin joka kolmannella nuorista oli positiivisia koulukokemuksia. Syitä huonoille yläkoulukokemuksille tai ilmapiirille olivat nuorten mukaan muun muassa luokan meluisuus, huonot kokemukset

opettajien kanssa, riittäisät välit muihin koulun oppilaisiin sekä turhautuminen tehtävätasoon. Nimetyt syyt olivat siis vaihtelevia. Ilmapiiriä voisi mahdollisesti parantaa nuorten kanssa yhdessä suunnitellut retket ja tapahtumat. Oppilaiden osallistaminen ja heidän ideoiden ja mielipiteiden hyödyntäminen koulun tapahtumien, sääntöjen ja opetuksen suunnittelussa voisi tehdä koulunkäynnistä mielekkäämmän tuntuista. THL:n kouluterveyskyselyssä (2019b) ilmeni, että vain joka kuudes Suomen 8.- ja 9.- luokkalaisista koki, että heillä oli hyvät vaikutusmahdollisuudet koulussa.

Koulun ilmapiiriin vaikuttaa myös se, kuinka paljon opettaja-oppilassuhteisiin panostetaan. Tämän tutkimuksen nuorista noin puolet vastasi saaneensa keskustella omista asioistaan koulun aikuisen kanssa. Vastauksista sai kuitenkin sellaisen käsityksen, että oppilaat mahdollisesti kokivat voivansa mennä keskustelemaan ainoastaan, jos heillä olisi erityinen huoli tai tarve. Tämä sai minut pohtimaan, viestivätkö opettajat olevansa kiinnostuneita nuorten elämästä, esimerkiksi kysymällä nuorelta, mitä hänelle kuuluu tai miten hänen viikonloppu sujui. Tässä tutkimuksessa kävi myös ilmi, etteivät kaikki opettajat suostuneet keskustelemaan välttämättä oppilasta kiinnostavista aihepiireistä, kuten politiikasta. Kouluterveyskyselyn (THL, 2019b) mukaan 8.- ja 9.-luokkalaisista huolestuttavasti jopa 41,7 % oli sitä mieltä, etteivät opettajat ole kiinnostuneita heidän kuulumisistaan. Jos kaikki keskustelu opettajan ja oppilaan välillä liittyy ainoastaan koulutehtäviin tai opetukseen, voi kynnys nousta korkealle ottaa omaa elämää koskevia aiheita esille koulun aikuisen kanssa. Välillä oppilaiden kuulumisia voisi mahdollisesti käydä läpi myös koko luokan kesken tai pienissä ryhmissä tai ohimennen kahden kesken, mikä sopisikaan parhaiten kyseiselle ryhmälle tai nuorelle. Tämä voisi auttaa nuoria tutustumaan toisiinsa paremmin ja löytämään myös mahdollisesti yhteisiä kiinnostuksen kohteita.

Myönteisten opettaja-oppilassuhteiden on todettu aiemmissa tutkimuksissa heikkenevän tasaisesti koulupolun edetessä ja oppilaan siirtyessä ylemmille luokille (Bru ym., 2010). Syynä tälle voi olla esimerkiksi se, ettei luokalla ole enää luokanopettajaa, vaan opettajat vaihtuvat aineittain, eikä luokanvalvojan tunteja järjestetä kovin usein. Yläkoulussa akateemista tukea korostetaan emotionaalista tukea enemmän, koska opetuksen pääpaino on akateemisten aineiden hallinnassa (Bru ym., 2010; Coffey, 2013). Emotionaalisen tuen puuttumisen on kuitenkin todettu

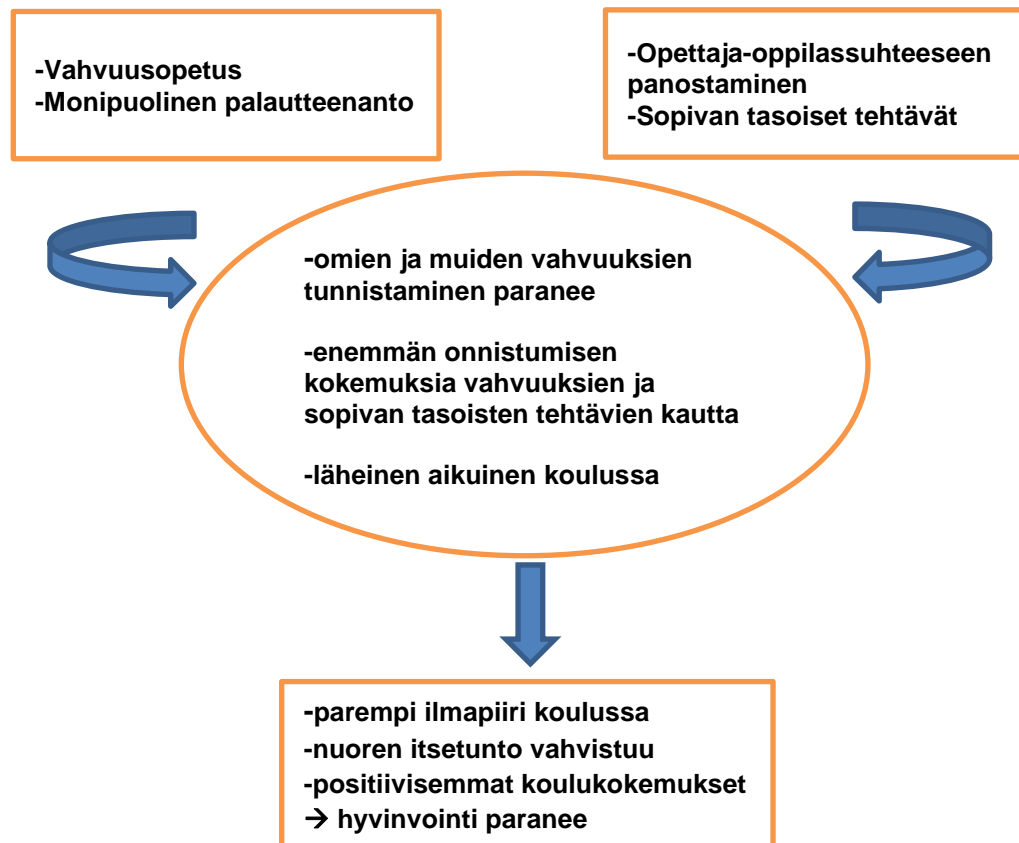
heikentävän opettaja-oppilassuhteita (Bru ym., 2010; Rice ym., 2011). Yläkoulun aineenopettajien voi olla haastavaa saada kattavaa oppilaantuntemusta, kun ryhmät vaihtuvat jatkuvasti ja oppilaita on paljon. Tämän vuoksi voisi olla helpompaa panostaa luokanvalvojan ja oppilaan väliseen suhteeseen. Koulun oppilaat voidaan myös jakaa kaikkien koulun opettajien ja ohjaajien kesken siten, että jokaiselle nuorelle määräytyy turvallinen aikuinen. Tämä aikuinen voisi kysellä kuulumisia välitunnilla ja varmistaa, että nuori tulee nähdyksi ja kuulluksi.

Tämän tutkimuksen tuloksista kävi ilmi, että osalla oppilaista oli stressiä kokeisiin, koulutehtäviin, ja niiden palautuksiin sekä arvosanoihin liittyen. Vuoden 2019 kouluterveyskyselystä (THL, 2019b) kävi ilmi, että 8.- ja 9.-luokkalaisista noin joka kuudes kärsi koulu-uupumuksesta. Tämän tutkimuksen mukaan myös väärintasoiset tehtävät aiheuttivat turhautumista kouluun, kun oppimista ei tapahtunut liian helppojen tehtävien vuoksi. Tulosten mukaan haastavampia tehtäviä olisi pitänyt itse osata pyytää, eikä niitä silti saanut kaikilta opettajilta. Eriyttämistä voisi siis toteuttaa myös erityisopetuksen ulkopuolella laajemmin, vaikka se usein vaatiikin opettajalta paljon aikaa. Monista oppiaineista löytyy oppikirjojen lisäksi verkosta laadukkaita ja eri vaatimustason tehtäviä, joita voisi hyödyntää myös ylöspäin eriyttämisessä. Materiaaleina voidaan hyödyntää myös korkeamman vuosiluokan kirjoja tai tehtäviä, ja esimerkiksi 9.-luokalla voidaan antaa tarvittaessa myös lukiotason tehtäviä. Myös ryhmätöissä oppilaat voidaan jakaa ryhmiin osaamistasonsa mukaan, jolloin tehtävänanto voidaan säätää jokaisella ryhmälle sopivaksi. Sopivantasoista tehtävistä kaikki oppilaat voisivat saada myös onnistumisen kokemuksia.

Suurin osa nuorista osasi kuvata vahvuuksiaan ja onnistumisen kokemuksiaan tässä tutkimuksessa. Omien vahvuuksien nimeäminen tuntui kuitenkin paikoitellen haastavalta tai epävarmalta (20 %) ja jopa 15 % ei osannut nimetä yhtäkään vahvuutta, joka voi viitata epävarmuuteen tai heikkoon itsetuntoon. Jo pelkkä omien vahvuuksien tunnistaminen esimerkiksi koulutyössä tai arjessa lisää hyvinvointia (Linkins ym., 2015). Onnistumisen kokemukset vaikuttavat puolestaan positiivisesti mielenterveyteen (Lönnqvist & Lehtonen, 2013, 26). Suurin osa nuorten onnistumisen kokemuksista koulussa liittyi arvosanoihin, mikä saattaa kertoa siitä, että nuoret näkevät vain arvosanat koulutyönsä onnistumisen mittarina. Tällöin korkeista arvosanoista saattaa tulla liikaa paineita nuorille, ja osa nuorista kertoikin

kouluun liittyvästä stressistä. Tämä elämä -hankkeen työpajakokemuksista kysyttäessä yksi toi esille pettymyksen oppituntien korvaamisesta pajoilla, joka saattaa myös kieliä suorituspaineista ja ylitunnollisuudesta. Jos vahvuudet ja onnistumisen kokemukset liittyvät liian vahvasti vain akateemisiin suorituksiin, ei heikosti koulussa pärjäävät nuoret saisi välttämättä ollenkaan onnistumisen kokemuksia. Joka neljäs nuorista ei nimennyt yhtään onnistumisen kokemusta koulusta. Tähän voisi auttaa monipuolinen palaute myös koulutehtävien arvioinnin ulkopuolella. Esimerkiksi opettaja voi sanoittaa nuoren onnistuneen välitunnilla muiden mukaan ottamisessa, esitykseen osallistuessa tai yrittäessään liikunnassa hänelle haastavaa lajia. Jos opettaja tuo onnistumisia esille jatkuvasti luokassa, on todennäköistä, että oppilaat oppivat itsekin huomaamaan omiaan ja muiden onnistumisia. Monipuolisen palautteenannon, vahvuusopetuksen, opettaja-oppilassuhteeseen panostamisen ja sopivan tasoisten tehtävien mahdollisia vaikutuksia koulussa ollaan pohdittu kuviossa 6.

Omien vahvuuksien tunnistaminen on yhteydessä myös positiivisiin tulevaisuuden odotuksiin, mikä kohentaa nuoren itsetuntoa, ja on tätä kautta yhteydessä yksilön hyvinvointiin yleisesti elämän eri osa-alueilla (Geldhof ym., 2013). Myös tässä tutkimuksessa omien vahvuuksien ja onnistumisien tunnistamisella oli yhteys tulevaisuuden suunnitelmiin. Suurin osa tämän tutkimuksen nuorista nimesi jonkin ammatin tai vaihtoehtoisia ammatteja, jotka heitä kiinnostivat. Vaikka ammatteja lueteltiin yhteensä 16, ei vastauksissa toistunut yhtään samaa ammattia. Useampi kertoikin saaneensa vaikutteita vanhemmiltaan tai kavereiltaan, ja yksi oppilas kertoi keksineensä ammattihaaveensa oppilaanohjauksen tunnilla. Monilla oli myös opintoihin tai perheeseen liittyviä suunnitelmia. Nuoren kokemuksella elämän merkityksellisyydestä ja kyvystä asettaa tulevaisuuteen suunnattuja tavoitteita on todettu olevan yhteys (Gorlova ym., 2010). Tässä tutkimuksessa joka viides ei kuitenkaan maininnut yhtään tulevaisuudensuunnitelmaa tai -toivetta. Voidaankin pohtia, onko syytä huolestua, jos 8.- tai 9.-luokkalaisella nuorella ei ole yhtään tulevaisuudensuunnitelmia. Yläkoulussa nuoria voidaan tukea suunnittelemaan tulevaisuuttaan luultavasti helpoiten opinto-ohjaajan tai luokanvalvojan tunneilla.



Kuvio 6. Pohdittujen kehitysideoiden mahdolliset vaikutukset nuorten hyvinvointiin ja koulukokemuksiin.

Vahvuusopetusta on kuitenkin helpompi järjestää alakoulussa, jossa sama luokanopettaja on lähes kaikki oppitunnit oman luokkansa kanssa, ja vastaa itse kaikista opetussisällöistä. Jotta vahvuusopetus tai monipuolinen palautteenanto toteutuisi myös yläkoulussa tehtäväkokonaisuuksien loppuarvioinnin ulkopuolellakin, tarvittaisiin yläkouluihin todennäköisesti rakennemuutoksia. On oletettavaa, että yläkoulun aineenopettajat priorisoivat oman aineensa sisällöt ensisijaiseksi, jolloin ylimääräisille vahvuussisällöille jäisi tuskin aikaa. Ratkaisuna voisi toimia esimerkiksi pilottikokeiluna luokanvalvojien tuntien lisääminen, mitkä olisi nimenomaan resursoitu vahvuusopetusta varten. Tällöin myös nuoret viettäisivät enemmän aikaa luokanvalvojansa kanssa, mikä todennäköisesti voisi lähentää myös luokanvalvojan ja hänen oppilaidensa välistä suhdetta. Koko luokalle toteutettava vahvuusopetus voisi samalla parantaa luokan yhteishenkeä. Koska sosioemotionaalisesti taitava opettaja pystyy tarjoamaan paremmin nuorille tukeaa ja empatiaa ja näkemään nuorten häiriökäyttäytymisen taakse ja siten edesauttaa nuoria oppimaan

itsesääätelytaitoja (Jennings & Greenberg, 2009), voisi myös esimerkiksi luokanvalvojille tai muillekin opettajille antaa lisäkoulutusta tunnetaidoista.

7.2 Luotettavuus ja tutkimusetiikka

Luotettavuus tulisi pitää mielessä koko tutkimuksen teon ajan (Rapley, 2007). Luotettavuutta pohtiessa tulisi kiinnittää huomiota tutkimuksen tarkoitukseen ja sen kohteeseen, aineiston keruuseen, tutkimuksen tiedonantajiin, tutkija-tiedonantaja-suhteeseen, aineiston analyysiin, tutkimuksen raportointiin, omaan sitoutumiseen tutkijana ja tutkimuksen eettisyyteen (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 140–141). Pyrin arvioimaan tämän tutkimuksen luotettavuutta kaikkien edellä mainittujen tekijöiden osalta. Aiheena hyvinvointi ja mielenterveys nuorilla ovat tärkeitä, koska ne vaikuttavat elämässä kaikkeen ja ohjaavat myös nuoren tulevaisuutta (Geldhof ym., 2013). Jotta nuorten hyvinvoinnin edistäminen voitaisiin kohdistaa kouluissa oikeisiin tekijöihin, koin tärkeäksi saada nuorten itse kertomat syyt ja selitykset mielenterveyteen vaikuttavista tekijöistä esille. Koska hyvinvointi on käsitteenä hyvin laaja, rajasin aiheen psyykkiseen hyvinvointiin eli mielenterveyteen ja siihen vaikuttaviin suojaaviin ja riskitekijöihin.

Tutkimuksen yleistettävyyden kannalta on huomionarvoista, että otoskoko oli suhteellisen pieni ($N=20$). Koska tein tämän tutkimuksen yhteistyössä Tämä elämä -hankkeen kanssa, rajautui tutkittavaksi joukoksi juuri Tämä elämä -työpajoissa olleet nuoret. Suuremmalla otoskoolla tehty tutkimus olisi antanut laajemmin tietoa ilmiöstä, mutta toisaalta laadullinen tutkimus ei yleensä suoraan tavoittelekaan yleistettävyyttä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006), kuten ei tämäkään tutkimus. Aineistosta löytyneiden ryhmien tulisi toistua, jotta aineiston määrää voidaan pitää kattavana (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 87), kuten tässä tutkimuksessa kävi useiden ryhmien kohdalla. Tämän tutkimuksen aineistonkeruumenetelmiksi valikoituivat vapaamuotoinen kysely ($n=16$), joka mahdollisti laajemman otoskoon, sekä teemahaastattelu ($n=4$), joka toi puolestaan tarkempaa tietoa koulussa hyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Koska kysymysrunko oli molemmissa sama, pystyttiin aineistot yhdistämään, mikä mahdollisti laajemman tarkastelun ilmiöstä.

Luotettavuuden arvioinnissa on hyvä muistaa ne seikat, jotka ovat saattaneet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2017, 140–141). Tässä

tutkimuksessa en tutkijana tuntenut tutkittavia entuudestaan, mikä mahdollisti aineiston puolueettoman tarkastelun. On kuitenkin mahdollista, etteivät nuoret uskaltaneet tai halunneet kertoa vieraalle tutkijalle haastattelussa kaikkea aiheen kannalta oleellista, tai etteivät he ole kyselyssä jaksaneet vastata tosissaan joka kohtaan. Osa erityisen tuen piirissä olevista opiskelijoista vastasi kyselyyn koulussa tutun opettajan avustuksella, mikä on saattanut vaikuttaa vastauksiin. Toisaalta vastuuhenkilö kertoi opettajien toimineen ainoastaan kirjureina. Otin kaikki kyselyn vastaukset ja haastattelut mukaan analyysiin, jotta sain tarkasteltua ilmiötä mahdollisimman laajasti. Ruusuvuoren ym. (2010) mukaan tulosten luotettavuutta voi lisätä myös kuvaamalla aineistoa, minkä takia lisäsin suoria sitaatteja aineistosta, jotka kuvastavat myös nuorten käyttämää kieltä. Raportoin tutkimuksen toteutusprosessin mahdollisimman tarkasti, jotta tutkimus olisi tarvittaessa toistettavissa.

Olin itse tutkijana sitoutunut tutkimukseen, ja käytin koko prosessin aikana hyvän tutkimusetiikan mukaisia periaatteita. Tutkimuksen eettisyyttä arvioidessa tulisi huomioida tutkimusaiheen arkaluonteisuus. Kuulan (2006) mukaan tutkija ei voi yksiselitteisesti määritellä aiheen arkaluontoisuutta, sillä jotkut aiheet voivat olla toiselle arkaluontoisempia kuin toiselle. Mielenterveys voi olla monelle nuorelle hyvin arkaluontoinen aihe, mutta aineistonkeruussa ei puhuttu suoraan mielenterveydestä, vaan nuorten jokapäiväistä elämää koskettavista asioista. Käsiteltävinä aiheina olivat esimerkiksi kaverit, koulun ilmapiiri, onnistumisen kokemukset ja luontevahvuudet. Aiheina ne voivat olla kuitenkin joillekin nuorille hyvin arkaluontoisia esimerkiksi tilanteessa, jossa nuorella on monia mielenterveyden riskitekijöitä elämässään. Tämän vuoksi pyrin tutkijana kunnioittamaan vastaajan rajoja haastattelutilanteissa.

Tutkittaessa alaikäisiä nuoria tarvitaan lupa heidän huoltajiltaan tai muulta lailliselta edustajalta. Lopullisen päätöksen tutkimukseen osallistumisesta tekee kuitenkin nuori itse. Koska tutkimuksen aihe on etukäteen selvillä, usein ne tutkittavat, joiden mielestä tutkimuksen aihe on heille liian arkaluontoinen, eivät osallistu tutkimukseen lainkaan. (Kuula, 2006, 147–148, 136–137.) Tämä elämä –hankkeen työpajoihin osallistuneita olisi ollut tämän tutkimuksen vastaajia enemmän, mutta kaikki heistä eivät halunneet vastata kyselyyn, ja kunnioitin heidän päätöstään. Vapaamuotoista kyselyä varten tutkimusluvat olivat hankkeen pohjalta kunnossa, ja hain erikseen

tutkimuslupaa teemahaastatteluihin koulun rehtorilta, kyseisen kunnan opetuspäälliköltä sekä oppilaiden huoltajilta.

Tutkimuksen eettisyyden kannalta on tärkeää, että tutkimukseen vastaavat tietävät tutkimuksen aiheen ja luonteen, ja että he pystyvät halutessaan vetäytymään tutkimuksesta koska tahansa (Ryen, 2004.) Olin tiedottanut oppilaita ja heidän huoltajiaan tutkimuksesta ja sen aiheesta ja teemoista etukäteen sähköpostitse. Kyseisten koulujen Tämä elämä -hankkeen vastuuopettajat kävivät vielä tutkimuksen aihetta ja siihen osallistumista läpi luokkien kesken. Muistutin vielä haastattelutilanteessa haastattelun äänittämisestä. Tutkija ei saisi johdatella kysymyksillään vastaajia, jottei aiheuttaisi vinoumia aineistoon (Rapley, 2007). Vapaamuotoinen kysely oli kaikille vastaajille sama, ja haastattelutilanteessa pyrin puolestaan olemaan mahdollisimman neutraali ja antamaan nuorille reilusti aikaa vastata ilman, että olisin tarjonnut tutkijana vastausvaihtoehtoja. Vaikka haastattelutilanteissa kysyinkin lisäksi tarkentavia kysymyksiä ja perusteluja kokemuksille, noudatin mielestäni onnistuneesti etukäteen laadittua kysymysrunkoa.

7.3 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa oli valmiiksi rajatut aihealueet edellisten tutkimusten pohjalta sillä perusteella, että halusin saada tietoa juuri näistä tekijöistä, ja ettei tutkimus laajenisi liian suureksi ollakseen pro gradu –tutkielma. Jatkossa olisi kuitenkin kiinnostavaa laajentaa nuorten hyvinvointitutkimusta kysymällä suoraan nuorilta, mitkä asiat tuottavat heille koulussa hyvinvointia ja miksi, ilman aihealueiden etukäteistä rajaamista. Jatkotutkimuksissa olisi hyvä saada myös merkittävästi suurempi otanta, joka mahdollistaisi ilmiön laajemman tarkastelun. Vaikka positiivisen pedagogiikan menetelmiä tutkitaan koulumaailmassa jatkuvasti enemmän, olisin kiinnostunut tutkimaan tarkemmin sitä, millaiset vahvuusopetuksen harjoitukset tai menetelmät tuottaisivat parhaat tulokset hyvinvoinnin ja mielenterveyden edistämisessä yläkoulunuorilla. Eli vaikka tämän tutkimuksen pohjalta tiedetään, että opettaja-oppilassuhteet vaikuttavat nuorten koettujen yläkoulukokemusten laatuun ja että niitä tulisi parantaa, jatkossa voisi tutkia, millaiset keinot tuottaisivat parhaita tuloksia opettaja-oppilassuhteen lähenemisessä. Tällainen tutkimus voitaisiin toteuttaa esimerkiksi interventiona yläkoulussa usealla vertailuryhmällä.

Hyvinvointitutkimusta olisi kiinnostavaa kohdistaa myös toisen asteen opintoihin. Syksyllä 2019 voimaan astuneessa lukiolaissa keskiössä on juurikin hyvinvointi. Olisi tärkeää selvittää, miten lukioden ja ammattikoulujen nuoret jaksavat opinnoissaan, ja miten heidän jaksamistaan voitaisiin tukea opinnoissa. Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen Kouluterveyskysely kartoittaa myös toisen asteen ensimmäisen ja toisen vuoden opiskelijoiden hyvinvointia, mutta olisi kiinnostavaa laajentaa lukionuorten hyvinvointitutkimusta myös lukion kolmannelle vuodelle, jonne suurin osa ylioppilaskokeista sijoittuu. Ylioppilaskokeiden merkityksen kasvaessa lukiolaisten hyvinvoinnin tarkastelusta ja tukemisesta tulee entistäkin tärkeämpää. Tähän aiheeseen voisin palata mahdollisessa väitöskirjassani.

Lähteet

- Aalberg, V. & Siimes, M.A. (2007). *Lapsesta aikuiseksi: Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi*. Helsinki: Nemo.
- Ahvenainen, M., Heikkilä, K., Jokinen, L., Miettinen, S., Ollila J., Pietikäinen, N. & Vuorisalo, K. (2014). *Tulevaisuus paljon mahdollista - tulevaisuusohjauksen käsikirja*. <https://tulevaisuusohjaus.fi/tyokalut/tyokirja/>. Viitattu 12.12.2019.
- Anttila, N., Huurre, T., Malin, M. & Santalahti, P. (2016). *Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen. Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen Suomessa*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos.
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G.J., Riper, H., Smit, F., & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(119).
- Bond, L., Glover, S., Godfrey, C., Butler, H. & Patton, G.C. (2001). Building capacity for system-level change in schools: lessons from the gatehouse project. *Health education & behavior*. 28(3): 368–383.
- Booth, A. & Burford, A. (2001). Weaving the threads of mental health promotion in south Australia. Teoksessa Murray, M. & Reed, C. (toim.) *Promotion of mental health. Volume 7*. Englanti: Ashgate publishing. 51–60.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E. & Thuen, E. (2010). Students' Perceptions of Teacher Support Across the Transition from Primary to Secondary School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54 (6), 519–533.
- Burckhardt, R., Manicavasagar, V., Batterhamb, P. & Hadzi-Pavlovic, D. (2016). A randomized controlled trial of strong minds: A school-based mental health program combining acceptance and commitment therapy and positive psychology. *Journal of School Psychology*, Vol.57, 41–52.
- Coffey, A. (2013). Relationships: The key to successful transition from primary to secondary school? *Improving Schools* 16 (3), 261–271.
- De Santis King, A. L., Huebner, S., Suldo, S. M. & Valois, R. F. (2006). An Ecological View of School Satisfaction in Adolescence: Linkages Between Social Support and Behavior Problems. *Quality of Life Research* 1 (3–4), 279–295.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2018). Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- European Pact for Mental Health and Well-Being. (2008). *Eurooppalaisten mielenterveys huomion kohteena*. http://europa.eu/rapid/press-release_IP-08-933_fi.htm?locale=en . Viitattu 25.4.2018.
- Framer, G. L. (2003). The Dimensionality of Youths' Oriented Interest. *Journal of Social Service Research*, 29:2, 1–40.
- Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M.J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (2013). Creation of short and very short measures of the Five C's of Positive Youth Development. *Journal of Research on Adolescence*. Advanced online publication.
- Gorlova, N., Romanyuk, L. & Van den Schoot, R. (2010). Meaning-in-life orientations and values in youth: Cross-cultural comparison. *European Journal of Developmental Psychology* 9(6): 1–7.
- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58. 6–7.
- Haasjoki, E. & Ollikainen, T. (2010). *Mikä sun mieltä painaa? Kriisit nuoruudessa ja mielenterveyden tukeminen koulussa*. Turun kriisikeskus, Nuorten kriisityöhanke. Suomen mielenterveysseura. SMS-Tuotanto Oy.
- Harjajärvi, M., Pirkola, S. & Wahlbeck, K. (2006). *Aikuisten mielenterveyspalvelut muutoksessa*. MERTTU-tutkimuksen palvelukatsaus. Acta 187. Helsinki: Suomen Kuntaliitto ja Stakes.
- Heiskanen, T., Salonen, K., Kitchener, B. & Jorm, A. (2005). *Käsikirja Mielenterveydestä ja ensiavusta*. Suomen Mielenterveysseura.
- Heiskanen, T. & Salonen, K. (1997). *Miten hoidan mielenterveyttäni*. Jyväskylä: Gummerus.

- Hodgson, R., Abbasi, T. & Clarkson, J. (1996). Effective mental health promotion: a literature review. *Health education journal*: 55(1): 55–74.
- Hoikkala, T. & Paju, P. (2002). Sukupolvitutkimus ja nuorisopolitiikka. Teoksessa Silvennoinen, H. (toim.) *Nuorisopolitiikka Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiain neuvottelukunta, Opetusministeriö, 14–31.
- Hotulainen, R., Lappalainen, K. & Sointu, E. (2014). Lasten ja nuorten vahvuuksien tunnistaminen. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä, PS-kustannus. 233–248.
- Jakonen, S. (2006). Kouluterveydenhuollon merkitys. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) *Nuorten psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. Helsinki: Duodecim. 156–164.
- Jennings, P., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
- Jeon, L., Buettner, C., Grant, A. & Lang, S. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioral functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 61, 21–32.
- Joronen, K. (2005). Adolescents' Subjective Well-Being in Their Social Contexts. *Acta Universitatis Tampensis* 1063. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Junttila, N. (2010). Social competence and loneliness during the school years. Issues in assessment, interrelations and intergenerational transmission. *Annales Universitatis Turkuensis* 325. Turku: Turun yliopisto.
- Juntunen, A. (2018). ”Pitää saada itkee ilosta ja surustakin” – nuoret ja hyvän elämän rakennusaineet. *Nuorisotutkimus* 36 (2), 35–54.
- Karvonen, S., Martelin, T., Kestilä, L. & Junna, L. (2019). Tulotason mukaiset terveyserot. Teoksessa Kestilä, L. & Karvonen, S. (toim.) *Suomalaisten hyvinvointi 2018*. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. Teema 31. 101–119. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-256-7>. Viitattu 23.11.2019.
- Kinnunen, P. (2011). *Nuoruudesta kohti aikuisuutta. Varhaisaikuisen mielenterveys ja siihen yhteydessä olevat ennakoivat tekijät*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Kiuru, K. (2015). Esipuhe. Teoksessa Solantaus, T., Lindblom, J., Ojala, T. & Kampman, M. (toim.) *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. Työpaperi. Helsinki: Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 3–4.

- Kiviruusu, O. (2017). *Itsetunnon kehitys nuoruudesta aikuisuuteen ja siihen vaikuttavat tekijät. 26 vuoden seurantatutkimus*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Korhonen, V. & Marttunen, M. (2006). Mielialan vaihtelut ja mielialahäiriöt. Teoksessa Laukkanen, E., Marttunen, M., Miettinen, S. & Pietikäinen, M. (toim.) *Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen*. Duodecim. Hämeenlinna: Karisto Oy. 79–89.
- Korkiamäki, R. (2013). *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Kumpulainen, K., Mikkola, A., Rajala, A., Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus. 224–242.
- Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. (2013). *PISA 12 ensituloksia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja* 2013:20. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75271/okm20.pdf>. Viitattu 2.12.2019
- Kuula, A. (2006). *Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kämppi, K., Välimaa, R., Ojala, K., Tynjälä, J., Haapasalo, I., Villberg, J. & Kannas, L. (2012). Koulukokemusten kansainvälistä vertailua 2010 sekä muutokset Suomessa ja Pohjoismaissa 1994–2010. WHO-koululaistutkimus. *Koulutuksen seurantaraportit 2012:8*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lahtinen, E., Lehtinen, V., Riikonen, E. & Ahonen, J. (1999). Framework for Promoting Mental Health in Europe. *National Research and Development Centre for Welfare and Health*. Helsinki: Stakes.
- Laine, V. & Vilkkö-Riihelä, A. (2012). *Mielen maailma. Kehityopsykologia*. Sanoma Pro Oy.
- Lappalainen, K. (2001). *Yläasteelta eteenpäin - oppilaiden erityisen tuen tarve peruskoulun päättövaiheessa ja toisen asteen koulutuksessa. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 71*. Joensuun yliopisto. Väitöskirja.
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg, H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi. Julkaisuja 41*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 111–131.

- Lappalainen, K. & Sointu, E. T. (2013). *Vahvuuksia tunnistamalla käyttäytymisen ja tunteiden hallintaa koulussa*.
http://www.researchgate.net/publication/236873371_Vahvuuksia_tunnistamalla_kyttaytymisen_ja_tunteiden_hallintaa_kouluissa. Viitattu 3.9.2019.
- Lauria-Horner, B., Kutcher, S. & Brooks, S.J. (2004). The feasibility of a mental health curriculum in elementary school. *Can J Psychiatry*: 49(3): 208–211.
- Lavikainen, J., Lahtinen, E. & Lehtinen, V. (2004). Mielenterveystyö Euroopassa. *Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus*: 17.
- Lehtonen, J. & Lönnqvist, J. (2007). Mielenterveys. Teoksessa Lönnqvist, J., Heikkinen, M., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) *Psykiatria*. 5. painos. Helsinki: Duodecim. 26–32.
- Lehto-Salo, P. (2011). *Koulukotisijoitus - nuoren toinen mahdollisuus? Mielenterveyden häiriöiden, oppimisvaikeuksien ja perheongelmien kirjo kehittämishaasteena*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 414. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
- Lerner, R. M. (2007). *The goog teen. Rescuing adolescence from the myths of the storm and stress years*. New York: Three Rivers Press.
- Lerner, R. M., Bowers, E. P., Geldhof, G. J., Gestsdóttir S. & DeSouz, L. (2012). Promoting positive youth development in the face of contextual changes and challenges: The roles of individual strengths and ecological assets. *New directions for youth development* 135, 119–128.
- Lerner, R. M. & Lerner, J. V. (2013). *The positive development of youth: Comprehensive findings from the 4-h study of positive youth development*.
<https://4-h.org/wp-content/uploads/2016/02/4-H-Study-of-Positive-Youth-Development-Full-Report.pdf> Viitattu 24.11.2019.
- Leskisenoja, E. (2016). Vuosi koulua, vuosi iloa. PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjänä. *Acta Universitatis Lapponiensis* 330. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Leskisenoja, E. & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T. & Solantaus, T. (2015). Yhteispelin tieteellinen tausta: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys ja niiden edistäminen kouluissa. Teoksessa Solantaus, T., Lindblom, J., Ojala, T. & Kampman, M. (toim.) *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. Työpaperi. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 21–37.

- Linkins, M., Niemiec, R., Gillham, J. & Mayerson, D. (2015). Through the lens of strength: A framework for educating the heart. *The Journal of Positive Psychology*, 10(1), 64–68.
- Lopez, V., Torres-Vallejos, J., Ascorra, P., Villalobos-Parada, B., Bilbao, M., & Valdes, R. (2018). Construction and validation of a classroom climate scale: A mixed methods approach. *Learning Environments Research*, 21(3), 407–422.
- Lyubomirsky, S. (2007). *The how of happiness. A new approach to getting the life you want*. New York: Penguin books.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M. & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology* 9 (2), 111–131.
- Lönnqvist, J. & Lehtonen, J. (2013). Psykiatria ja mielenterveys. Teoksessa Lönnqvist, J., Henriksson, M., Marttunen, M. & Partonen, T. (toim.) *Psykiatria*. 9.–10. uud. painos. Helsinki: Duodecim. 12–31.
- Mahanta, D. & Aggarwal, M. (2013). Effect of perceived social support on life satisfaction of university students. *European Academic Research* 1 (6), 1083–1094.
- Mann, M., Hosman, C. M., Schaalma, H. P., & De Vries, N. K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, 19(4), 357–372.
- Marttunen, M. & Karlsson, L. (2013). Nuoruus ja mielenterveys. Teoksessa Marttunen, M., Huurre, T., Strandholm, T. & Viialainen, R. (toim.) *Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. 7–16.
- Meriläinen, M., Lappalainen, K. & Kuittinen, M. (2008). Pedagogiikan ja hyvinvoinnin suhde. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura. 7–11.
- Miao, F. F., Koo, M. & Oishi, S. (2014). Subjective well-being. Teoksessa S. A. David, I. Boniwell & A. Conley Ayers (toim.) *The Oxford handbook of happiness*. Oxford: Oxford University Press, 174–184.
- Noble, T., McGrath, H., Wyatt, T., Carbines, R. & Robb, L. (2008). *Scoping study into approaches to student wellbeing*. Canberra: Australian Government Department of Education, Employment & Workplace Relations. ACU National Australian Catholic University.

- Norrish, J. (2015). Positive education. *The Geelong Grammar School journey*. New York: Oxford University Press.
- Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M. & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Well-Being* 3 (2), 147–161.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. & Atkinson, R. (1990). Normality and adolescence. *Psychiatric Clinics of North America*: 13: 377–388.
- Ollila, A. (2008). *Kerrottu tulevaisuus. Alueet ja nuoret, menestys ja marginaalit*. Rovaniemi: Lapin yliopisto. Väitöskirja.
- Patton, G.C., Glover, S., Bond, L., Butler, H., Godfrey, C., Pietro, G. & Bowes, G. (2000). The gatehouse project: a systematic approach to mental health promotion in secondary schools. *Australian and New Zealand journal of psychiatry*. 34: 586–593.
- Pianta, R., Hamre, B., & Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. Teoksessa S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (toim.) *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer. 365–386.
- POPS, (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus.
- Puddy, R., Roberts, M., Vernberg, E. & Hambrick, E. (2012). Service Coordination and Children's Functioning in a School-Based Intensive Mental Health Program. *Journal of Child and Family Studies*, Vol.21(6), 948–962.
- Raatikainen, E. (2018). Ohjaavia kysymyksiä nuoren sisäisen motivaation herättämiseksi. Teoksessa Rautiola, T. & Ala-Nikkola, E. (toim.) *Kohtaa nuori – Kompassi suuntaa hakevan nuoren kohtaamiseen*. <http://kohtaanuori.metropolia.fi/> Viitattu 12.12.2019.
- Rapley, T. (2007). Interviews. Teoksessa. C. Seale, G. Gobo, J. Gubrium, & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice*. London: SAGE Publications Ltd. 16–34.
- Rice, F., Frederickson, N. & Seymour, J. (2011). Assessing pupil concerns about transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology* 81, 244–263.
- Rueger, S., Malecki, C. & Demaray, M. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic

- Adjustment in Early Adolescence: Comparisons across Gender. *Journal of Youth and Adolescence* 39, 47–61.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P., & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino. 8–29.
- Ryan, R. & Deci, E. (2016). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Publications.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. Teoksessa G. Gobo, J. Gubrium, C. Seale & D. Silverman (toim.), *Qualitative research practice*. London: Sage Publications. 218–235.
- Sajaniemi, N. & Mäkelä, J. (2014). Ihminen voi hyvin joukossa. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä, PS-kustannus. 136–159.
- Salerno, J. (2016). Effectiveness of Universal School-Based Mental Health Awareness Programs Among Youth in the United States: A Systematic Review. *Journal of School Health*. Vol.86(12), 922–931.
- Salonen, A. & Konkka, J. (2017). Kun tyytyväisyys ratkaisee. Nuorten suhtautuminen globaaleihin haasteisiin, käsitykset ihanneyhteiskunnasta ja toiveet omasta tulevaisuudesta. Teoksessa Sami Myllyniemi (toim.) *Katse tulevaisuudessa. Nuorisobarometri 2016*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö, Valtion nuorisoneuvosto ja Nuorisotutkimusverkosto. 137–156.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K. & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education* 35, 293–311.
- Sin, N. L. & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology* 65 (5), 467–487.
- Solantaus, T. (2007). Lapsen mielenterveyden edistäminen - todellisuutta vai utopiaa. Teoksessa Eskola, J. & Karila, A. (toim.) *Mielekäs Suomi. Näkökulmia mielenterveystyöhön*. Helsinki: Edita Prima Oy. 46–63.
- Solantaus, T. (2015). Koulu ja yhteispeli. Teoksessa Solantaus, T., Lindblom, J., Ojala, T. & Kampman, M. (toim.) *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. Työpaperi. Helsinki: Terveysten ja hyvinvoinnin laitos. 7–11.

- THL. (2019a). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Hyvinvointi ja terveyserot*. <https://thl.fi/web/hyvinvointi-ja-terveyserot/eriarvoisuus/hyvinvointi>. Viitattu 22.10.2019.
- THL. (2019b). Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. *Kouluterveyskyselyn aikasarjarajat 2006-2019*. https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk1/fact_ktk_ktk1?row=199385L&column=area87869.&column=time403056.&column=161293L&column=gender-143993&fo=1. Viitattu 25.11.2019.
- Tian, L., Chen, H. & Huebner, E. S. (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school-related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research* 119 (1), 353–372.
- Toivio, T. & Nordling, E. (2013). *Mielenterveyden psykologia*. Porvoo: Edita Publishing Oy.
- Tulevaisuusohjaus*. (2019). <http://tulevaisuusohjaus.fi/>. Viitattu 9.12.2019
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2017). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuominen-Soini, H. (2014). Onko nuorella kaikki hyvin, jos koulussa menee hyvin? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä, PS-kustannus. 243–263.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Hyveet ja luonteenvahvuudet. Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä, PS-kustannus. 63–84.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2014). Positiivinen psykologia - mitä se on? Teoksessa Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä, PS-kustannus. 18–27.
- Vehviläinen, S. (2014). *Ohjaustyön opas. Yhteistyössä kohti toimijuutta*. Gaudeamus Helsinki University Press.
- Veivo, L. (2011). Miten kohtaan masentuneen opiskelijan? Teoksessa Lämsä, A.-L. (toim.) *Mieli maasta. Masentuneen nuoren kohtaaminen ja tukeminen*. Jyväskylä: PS-kustannus. 72–88.
- Walter, H., Gouze, K., Cicchetti, C., Arend, R., Mehta, T., Schmidt, J. & Skvarla, M. (2011). A Pilot Demonstration of Comprehensive Mental Health Services in Inner-City Public Schools. *Journal of School Health*, Vol.81(4), 185–193.

- WHO. (2005). *Promoting Mental Health. Concepts, emerging evidence, practice*. A report if the World Health Organization, Development of Mental Health and Substance Abuse in collaboration with the Victorian Health Promotion Foundation and the University of Melbourne. Singapore: Geneva.
- Wyn, J., Cahill, H., Holdsworth, R., Rowling, L. & Carson, S. (2000). MindMatters, a whole-school approach promoting mental health and wellbeing. *Australian and New Zealand journal of psychiatry* 2000; 34: 594–601.

Liite 1. Yläkoululaisille lähetetty vapaamuotoinen kysely.

Hyvä Yläkoululainen!

Olen erityispedagogiikan opiskelija, ja kerään tutkimusaineistoa Pro gradu -tutkielmaani varten. Pyydän, että pohdit omin sanoin seuraavia suuntaa antavia kysymyksiä. Voit valita itse, miten haluat kertoa kokemuksistasi, esimerkiksi äänittämällä puhettasi tai tekemällä kirjoitelman. Kaikki tiedostot voi lähettää minulle Whatsapp-viestillä tai sähköpostilla. Kaikki vastaukset ovat täysin luottamuksellisia.

Kiitos vastauksestasi ja aurinkoista kevään jatkoa!

Ystävällisin terveisin,
Eerika Greus
(yhteystiedot poistettu)

Pohdi omin sanoin seuraavia kysymyksiä. Auttaa, jos vastaat useammalla virkkeellä ja perustelet vastauksesi.

-Ensimmäiseksi haluaisin kuulla, mitä sinulle kuuluu?

-Mitä vahvuuksia sinulla on, esimerkiksi hyviä luonteenpiirteitä, tai missä olet taitava?

-Kerro kokemuksistasi yläkoulussa. Miten kuvailisit koulun ilmapiiriä?

-Onko sinulla koulussa kavereita, ja tunnetko olevasi osa ryhmää? Oletko saanut keskustella koulussa aikuisen kanssa sinua koskevista asioista?

-Missä olet onnistunut viime aikoina koulussa?

-Mitä tulevaisuudensuunnitelmia tai toiveita sinulla on, esimerkiksi harrastukset, ammatti, muut? Mistä suunnitelmiasi lähtivät liikkeelle?

-Mitä muistat Tämä Elämä -hankkeesta, jossa oli työpajoja? Kerro kokemuksistasi.

Kiitos osallistumisestasi!